PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 6 20 MARCA 1927 ROK VI

Z METODYKI SAMOKSZTAŁCENIA SIĘ. [1])

Nauczycielstwo szkół powszechnych zajmuje w Ojczyźnie naszej placówkę bardzo wydatną, aczkolwiek ciągle jeszcze niedocenianą przez ogół. W każdym razie moralny i społeczny wpływ nauczycielstwa rośnie z dnia na dzień i wzrastać będzie w miarę tego, jak nauczycielstwo coraz szlachetniej, idealniej będzie pojmować swe powołanie, jak coraz umiejętniej i sumienniej spełniać będzie swe trudne zadanie.

Wpływów i uznania nie otrzymuje się: trzeba zdobywać i brać przebojem.

W pracy wychowawczo-nauczycielskiej wszystko prawie zależy od osoby wychowawcy: od jego kwalifikacyj naukowo-moralnych. Urabiamy przyszłe pokolenia mocą swej osobowości.

Aby jednak osobowością oddziaływać na maluczkich, trzeba ją samemu troskliwie kształcić. Jak w znaczeniu fizycznem, tak i w moralnem — nie damy tego, czego sami nie posiadamy. Osobowości, charakteru, nie posiadamy w stanie doskonałym, wykończonym; ciągle się je wyrabia, wzbogaca, doskonali, inaczej nie można, bo grozi śmierć duchowa. W życiu naszem tak zawsze bywa, że kto nie idzie naprzód, ten się cofa; kto się nie doskonali ciągle, ten staje się niezdolnym do należytego spełniania swych obowiązków. Do końca życia kształtujemy swój charakter,

---

[1]) Autorowi w niniejszym szkicu nie chodzi o naukową stronę samokształcenia się, lecz o spopularyzowanie samej idei i zachętę do praktykowania jej. Korzystałem najwięcej przy pisaniu powyższych uwag z książki A. D. Sortillanges'a: *La vie intellectuelle.* Paris XX ed. Mniej z książek: M. Prevost'a' *L'art d'apprendre.* Paris X ed.; Payot'a *Aux instituteurs et aux institutrices.* Paris 1897. Astoa: *In qual modo si deve studiare.* Pavia 1908. Literatury niemieckiej i polskiej, jako naogół przystępnej dla nauczycielstwa, nie uwzględniam.

do śmierci też musimy pracować umysłowo, by uzupełniać luki w swej wiedzy, bronić się przed „zardzewieniem“, przed niszczycielską potęgą zapominania.

Ciągła, żmudna, wyczerpująca praca wysusza nietylko soki fizyczne, lecz i duchowe, wyczerpujemy się i fizycznie i umysłowo. Gdy siły fizyczne przywracamy jedzeniem, odpoczynkiem, snem, — w dziedzinie umysłowej z tą naprawą sił bywa gorzej. Głodu i wyczerpania duchowego nie odczuwamy tak dotkliwie, jak pod względem fizycznym, a przecież konsekwencje są tu podobne zupełnie. Jeżeliby można w jakiemś zwierciadle duchowem oglądać swój umysł w kilkanaście lat po ukończeniu szkoły, nie wzbogacany samokształceniem się, to przerazilibyśmy się jego widokiem. Dostrzeglibyśmy tam i silnie rozwiniętą anemję i cherlactwo, litość wzbudzające. W takich warunkach niema mowy o wydatnej, owocnej pracy!

Zdolność i świeżość umysłu do naszej pracy zawodowej, nasza samowystarczalność duchowa, a poniekąd równowaga, optymizm życiowy, zapał młodzieńczy zależą w znacznej mierze od naszego samokształcenia się.

W zakres samokształcenia się wchodzi przedewszystkiem studjowanie, następnie to, co nazywamy „czytaniem.“ Poza tem pogłębieniem i realizowaniem poniekąd naszej wiedzy książkowej będą: korzystanie z praktyki życiowej, obcowanie z ludźmi (nie koniecznie tylko z inteligentnymi) doświadczenia przeprowadzane umiejętnie i sumiennie; wreszcie zastanawianie się, zagłębianie w sobie, wogóle analizowanie swych przeżyć, ich uświadamianie sobie i myślenie.

* * *

Na pierwszem miejscu stawiamy studjum. Nasza wiedza szkolna, pominąwszy nawet to, że dla braku czasu nie była należycie przetrawiona, przyswojona i pogłębiona, że przedstawia wiele braków rzeczowych, ma jeszcze tę słabą stronę, że wiele z niej ulatuje nam z pamięci, że w świetle praktyki niektóre jej twierdzenia inaczej nam się przedstawiają jak na ławie szkolnej, że nie zadowalają naszej krytycznej myśli.

Nauczyciel tedy z powołania musi studjować — gdyż nawet najlepsza szkoła nie da wszystkiego. Studjum zaś to nie lek-

tura pobieżna i dorywcza, lecz zagłębianie się i praca metodyczna. Wyklucza to, jak widzimy, dyletantyzm (najszkodliwszy nieprzyjaciel naszego samokształcenia się), kaprys, powierzchowność, a nakłada obowiązek stałości, ciągłości, drobiazgowości, planu, metody, wysiłku, a nawet wyrzeczenia się wielu przyjemności, poniesienia wielu ofiar.

Atleci wiedzy, podobnie jak atleci fizyczni zdobywają swą przewagę długiem ćwiczeniem się, trenowaniem, bohaterskiemi wprost wysiłkami. Prawda jest wielką panią, ma swych niewolników; ci tylko ją poznają w pełni i posiądą, którzy jej z poświęceniem służą.

Pierwszym warunkiem do studjowania będzie ochota, zapał, ideał pieszczony w duszy, by zdobyć jak najwięcej wiedzy. Jest to naturalne, samo przez się zrozumiałe, że tylko ten zrealizuje ideał samokształcenia się, kto tego szczerze i gorąco pragnie. Pierwiastek uczuciowy dominuje w $^{9}/_{10}$ czynów naszych, nie są wolne od jego przewagi czynności umysłowe. Piastując w duszy ideał samokształcenia, pomału będziemy zbliżali się do niego, a choćbyśmy nie mogli osiągnąć go (któż ze śmiertelnych osiągnął ideał?) zawsze wiele na tem skorzystamy.

Dusza nasza przecież nie starzeje się, chociaż ciągle niejako rośnie, doskonali się; w stosunku do prawdy jest zawsze dzieckiem. Trzeba nam tedy mieć wielkie, szczere ukochanie wiedzy, trzeba ciekawości wprost dziecięcej, która przy każdem niemal zjawisku pyta: A co to? A dlaczego? A poco? A co tam w środku? Trzeba, by umysł nasz nie był zblazowany, przeżyty, grymaśny, hiperkrytyczny, z pewną pobłażliwością i ironją spoglądający na szarzyznę życia, niegodną uwagi mędrca, a wtedy niejedno spostrzeżenie prawdziwie wartościowe wzbogaci nasze zasoby umysłowe, bodaj nawet dodatnio wpłynie na kształtowanie się naszej karjery życiowej, jeśli wolno tem słowem obniżać powołanie nasze.

Ukochanie wiedzy, ideał samokształcenia się ma też i tę dobrą stronę, że daje zaufanie we własne siły. Doświadczenie mówi, że najlepszymi, najużyteczniejszymi pracownikami są nie najzdolniejsi — ci najczęściej zaniedbują się w pracy nad sobą, lecz właśnie ludzie o małych, przeciętnych zdolnościach, lecz z ambicją i ideałem w sercu. Kto skończył szkołę średnią, ten zdolności przeciętne ma, a co

zatem idzie, ma wszelkie dane do korzystnej, wydatnej pracy naukowej, o ile tylko szczerze i gorąco tego pragnie. Karjera naukowa jest najbardziej demokratyczna — nie zna przywilejów. Podobnie jak społeczeństwa dzisiejsze demokratyzują się, tak zdemokratyzowana jest nauka. Zwycięstwa wprawdzie odnoszą wodzowie, ale bez szarego zastępu szeregowców nicby nie zrobili. I nauka potrzebuje dziś całych zastępów takich szarych pracowników, którzy stwarzają swą pracą poszczególne cegiełki, a z nich wielcy uczeni i genjusze budują gmach wiedzy.

Przy zdobywaniu tejże chodzi o energję, zapał, wytrwałość, roztropne wzięcie się do rzeczy, a przy zwykłych zdolnościach można zrobić wiele.

Nieraz słyszy się: Zrobiłbym to lub tamto, ale nie mam czasu... Tacy ludzie braku czasu są dla samokształcenia straceni. Ileż to marnujemy codziennie czasu! Nieraz narzekamy, że nie jesteśmy „usposobieni" do studjowania, to znowu stanie na przeszkodzie jakaś, może urojona, niedyspozycja, albo że między jednem zajęciem obowiązkowem, a drugiem jest tylko pół godziny czasu, więc nie warto się nawet zabierać do tej pracy. Ktoś inny narzeka, że, będąc w zapadłym kącie, nie widzi żywego ducha, nie ma wymiany myśli, nie ma w sąsiedztwie ani bibljoteki, ani odczytów i musi wszystko z siebie czerpać.

Zapewne, że w takich warunkach trudniej pracować nad sobą, ale to nie racja, by zupełnie nie pracować. Choćby w takich warunkach, lecz przy zapale i dobrej organizacji pracy ma się więcej szans zdobycia nauki niż ktoś inny, zdolniejszy, dobrze zaopatrzony w wszelkie pomoce naukowe, lecz bez ideałów.

Książka, nawet w największem odludziu znajdzie się; być może, że nawet przy najoszczędniejszem szafowaniu czasu tylko ze dwie godziny dziennie pozostanie nam do rozporządzenia; to właśnie wystarczy, aby z nas uczynić erudytów, uczonych, to może zadecydować o naszej karjerze naukowej i społecznej; trzeba tylko dużo dobrej woli, cierpliwości, roztropności i tego, co nazywamy ideałem.

Jak praktycznie zorganizować sobie w życiu samokształcenie?

Pierwsza rzecz, to możliwie uprościć swe życie. Nauka podobnie jak cnota wymaga ofiary, wyrzeczenia się przyjemności, wygód, upodobań, może niekoniecznie zdrożnych, ale zbytecznych,

słowem pewnego rodzaju ascetyzmu. Trzeba więc nie tracić dużo czasu na próżne rozmowy, na zbyt częste rozrywki. Wszystko to, co stanowi t. zw. życie światowe, nie sprzyja pracy naukowej; kto lubi przyjemności światowe, ten uczonym człowiekiem nie będzie. Nauka wymaga skoncentrowania się, skupienia, a to nie idzie nigdy w parze z życiem wylanem nazewnątrz. Takie np. rozmawianie: w miarę prowadzone będzie czynnikiem samokształcenia się; zbyt częste i długie, wyjaławia dusze — ze słowami ucieka i duch mądrości, jak woda z dziurawej beczki.

Wewnętrzne skupienie się — to laboratorjum myśli; samotność i milczenie — to dwa skrzydła pracy umysłowej. Wszystko, co na tym świecie wielkiego pomyślano, czy dokonano, powstało w takiem właśnie laboratorjum duchowem.

W życiu nauczycielskiem najlepiej nadaje się do tego wieczór. Powiada Plato, że więcej wypalił oliwy w swej lampce niż wypił wina.[1]) Wśród nocnej ciszy nietylko kiedyś zbawienie przyszło na ten świat, lecz również i dziś dokonuje się powolny przewrót w duszach: uciszają się zmysły, pożądania, nastaje porządek w myślach, „nastawiamy się" poważnie do pracy; pod kloszem naszej lampy, jak pod firmamentem nieba zjawiają się liczne gwiazdy myśli.

Ale samotność ma też swe ujemne strony. Normalnie wyrabia ona wielkie duchy, wielkie osobowości, ona umożliwia kontakt ze sobą (słynne powiedzenie Montaigne'a, że jesteśmy zawsze poza sobą: *d' hors de nous,* a u siebie tylko gośćmi), ona wychowuje duszę naszą na samodzielną indywidualność, na osobowość. Czem dla ciała kąpiel — tem dla duszy samotność.

Ale to nie wyklucza towarzystwa z ludźmi, przyjaźni.

Bliźnim naszym zwłaszcza będzie ten, kto podobnie jak my szuka prawdy, kto dąży do samokształcenia się. Z takimi łączmy się!

Zrywając zupełnie z ludźmi, nie mielibyśmy aktualnych potrzeb, zbyt teoretycznie patrzelibyśmy na życie, wogóle nie moglibyśmy owocnie pracować dla ludzkości i narodu. Na owe słynne splendid isolation mogą sobie czasem pozwolić wielkie potęgi (fizyczne czy umysłowe), ludziom przeciętnym groziłoby to udaremnieniem wszelkich rezultatów ich pracy.

---

[1]) Południowcy piją codziennie wino zamiast wody.

Obcowanie, współpracowanie, wymiana duchowa myśli, szczególniej z równymi umysłowo działa na nas bardzo dodatnio. Niestety dziś, w dobie chorobliwej miłości własnej, skrajnego indywidualizmu i przedenerwowania, trudno o taką harmonję. Ileż to trudności w pracy ominąć, ile zapału zaczerpnąć możnaby dzięki takiej współpracy, ile na tem organizacja studjum korzystałaby! O taką kooperatywę duchową w naszych zwłaszcza stosunkach niezmiernie trudno. Nawiązywać ją przeto trzeba koniecznie, ale gdy się nie uda mieć tyle hartu w duszy, by się bez tej pomocy obejść, nie upadać na duchu w tem odosobnieniu, gdy powstają wątpliwości co do celu i owocności naszej pracy. Wogóle jednak musimy zawsze naszą pracę samokształceniową ujmować pod kątem użyteczności praktycznej. Gdybyśmy sami jedni byli tylko na świecie i tak samokształcenie się miałoby rację bytu, ale przyznać należy, że względy praktyczne: pomocy ludzkości, zużytkowania naszych zdobyczy naukowych dla dobra bliźnich, będzie zawsze najsilniejszym motywem do pracy w tym kierunku. Dziś bardziej, niż dawniej prawdy dotyczą ludzi, a ludzie mają styczność z prawdami.

W obcowaniu z ludźmi oczywiście najwięcej możemy skorzystać z wyższymi od siebie umysłowo, mniej z równymi, a jeszcze mniej z niższymi od nas. Tych ostatnich najczęściej w życiu spotykać będziemy, umiejmy przeto i z ich towarzystwa korzystać. Nie szukajmy ich towarzystwa specjalnie, ale gdy się w niem znajdziemy, nie pogardzajmy nimi, a co możemy, starajmy się od nich skorzystać. Wśród książek nieliczne tylko są arcydziełami, lecz i z słabej książki coś skorzystać można; podobnie i w towarzystwie ludzi nie zawsze wiele skorzystamy, ale zawsze coś niecoś bierzemy nawet od bardzo ograniczonych. Boć przecież to, co najwięcej nas obchodzi w nauce, to właśnie człowiek, który jest centrum wszystkiego, celem, zwierciadłem, w którem odbija się wszechświat.

I jeszcze jedno: Nasze życie duchowe, to nie tylko myśl, lecz wola, cały kompleks przeżyć, uczuć. Otóż w towarzystwie z ludźmi te wszystkie władze nasze znajdują nasycenie, rozwój, wogóle zastosowanie. Nawet zwykła luźna pogawędka człowieka głębiej patrzącego dostarcza mu wiele materjału do późniejszych obserwacyj i uogólnień.

To samo mniejwięcej trzeba powiedzieć o działalności praktycznej. Wprawdzie jest ona w sprzeczności z prawdziwem

studjum: co zbierzemy na studjum, to rozpraszamy podczas akcji. Ale obowiązki stanu zmuszają nas do tego: nadto kto może poświęcić się wyłącznie pracy umysłowej nad sobą. Zresztą dla studjum stąd płyną również wielkie korzyści: sumienne spełnianie naszych codziennych obowiązków kształci naszą energję, konfrontuje nabytki umysłowe w świetle życia i praktyki, bogaci doświadczenie życiowe, wyrabia szerszy światopogląd, daje pewien rozmach, zrozumienie potrzeb ludzkich, kształci spostrzegawczość, wyrabia silną wolę, cierpliwość, wyrozumiałość dla innych. Myśl i czyn, to dzieci tych samych rodziców.

Ale nawet i wtedy, gdyby obowiązki nie zmuszały nas do działania praktycznego, trzebaby się niem zająć. Natura nie znosi jednostronności, musi w zyciu naszem być we wszystkiem miara i równowaga. Życie tylko czynne dziwnie wyjaławia; wyłącznie umysłowe jest również połowiczne, osłabia poczucie rzeczywistości, energję. Już życie fizjologiczne, a tembardziej duchowe, psychiczne domagają się urozmaicenia.

Życie umysłowe jakby podścieliska czy pokarmu potrzebuje faktów. Uogólnienia i fakty podają nam również książki, ale operowanie wyłącznie faktami książkowemi, bez gruntu realnego nigdy nas nie wykształci na ludzi uczonych. Idee są w faktach, nie bytują przecież samodzielnie, jak twierdził Plato, a to ma swe konsekwencje praktyczne. Takie np. marzenie — to myśl, tylko pozbawiona realnej podstawy. Myśl opiera się na faktach. Działalność tedy stabilizuje ducha, wzbogaca go: ileż to doświadczeń nastręcza nam życie codzienne! Większość obojętnie przechodzi koło nich, myśliciel zaś zbiera je, segreguje, zestawia z teorją i tem samem ją pogłębia. Idea, pozbawiona dowodów realnych, — zamiera. Oparta na doświadczeniu, myśl odświeża się, pogłębia, staje się płodną.

Praktyczna działalność kształci nasz indywidualizm i energję, której najczęściej pozbawieni są ludzie książkowi. Dzięki przeszkodom i trudnościom, jakie nastręcza, rozwija ona siły duchowe, zwalcza lenistwo, zarozumiałość, powierzchowność i szablonowość. Słowem skupienie i działalność zewnętrzna nawzajem się uzupełniają, wspierają, oddziałują na siebie dodatnio i łącznie praktykowane, stwarzają doskonały typ człowieka kulturalnego. (D. N.)

Sandomierz. W. Kosiński.

GMINA SZKOLNA.

Jedną z ostatnich nowości wprowadzonych w szkołach zachodnio-europejskich, a zwłaszcza amerykańskich, to gmina szkolna czyli samorząd uczniów. W niniejszym krótkim artykule, nie mogę szeroko rozwodzić się o samorządzie i omawiać szczegóły, chciałbym tylko poruszyć kilka punktów powyższego tematu, w tej myśli, że i inni koledzy zabiorą głos w tej kwestji.

Na wstępie, wysuwa się pytanie, czy gminy szkolne należy wprowadzać i co za tem przemawia. Jeżeli obserwujemy dziatwę, to łatwo spostrzeżemy, że czuje ona potrzebę zrzeszania się, widząc zaś w swem gronie jednostki, wyróżniające się siłą czy roztropnością, oddaje się im chętnie pod rozkazy. Dzieci, w czasie swych zabaw, wybierają sobie dowódcę, słuchają go i wypełniają jego polecenia. Zdarza się często, w szkole, że gdy nauczyciel ma zamiar, powierzyć uczniom wykonanie jakiej czynności, np. ustrojenie na maj obrazu Matki Boskiej, gdzie sam nie bierze bezpośredniego udziału, sami uczniowie wskazują kolegę, który ma tem kierować, a obiecując współpracę, starają się dobrze wywiązać, z powierzonego sobie zadania. Często sam uczeń zgłasza się i przyrzeka polecenie wykonać. Wynika to stąd, że dziatwa zwłaszcza starsza, lubi zajęcia samodzielne i sprawia jej to przyjemność, gdy bez wyraźnej pomocy starszych, podoła wyznaczonej sobie pracy.

Tego rodzaju zajęcia kształcą „samodzielność", ambicję, poczucie odpowiedzialności i przysparzają młodzieży praktyki. Prawda, że trafi się nierzadko wśród zorganizowanej gromadki osobnik zuchwały czy zarozumiały i ten stara się zmienić tok pracy, według swego samowolnego upodobania, a nawet wprost złośliwie przeszkadza, ale wtedy interwencja osób starszych staje się skuteczną. Jest jednak rzeczą dowiedzioną, że gdy nawet najbardziej niesfornemu uczniowi powierzy się jakąś funkcję, zaznaczając, że jest to dowodem zaufania, ten dołoży wszelkich starań i najczęściej dobrze wywiązuje się ze swego zadania.

Wszystko to wskazuje, że u młodzieży jest już wrodzony popęd do wspólnej pracy, zaś zadaniem starszych jest skierować go na właściwe tory, ująć w odpowiednie formy i wyciągnąć z tego, dla dziatwy jak największe korzyści.

W szkole odbywa się wspólne wychowanie i nauczanie, tu gromadzi się większa ilość równych wiekiem dzieci, więc też w szkole system samorządu młodzieży może być zastosowany.

Jeśli szkoła uczy młodzież wielu rzeczy praktycznych potrzebnych jej w późniejszem życiu, a nawet zaznajamia młodzież teoretycznie z obywatelskiemi obowiązkami, to dlaczegoż nie może powoli przyzwyczajać uczniów do spełniania tychże, najpierw względem siebie i kolegów, co przemieni się następnie w obowiązek względem państwa i jego obywateli. Jeżeli młodzież nauczy się szanować i przestrzegać prawa ustanowione przez siebie, to jako przyszli obywatele będą słuchać prawa ustanowionego przez swoich przedstawicieli w sejmie. Dziecko, mające pewne funkcje w gminie szkolnej i sprawujące je dobrze, będzie z pewnością w przyszłości podobnie spełniać swe obowiązki na odpowiedniem stanowisku. Czując się członkiem organizacji przez siebie ustanowionej i kierowanej, starać się będzie uczeń, aby swem zachowaniem nie przyniósł tejże organizacji wstydu. To wpłynie na ustrój tak rzadkiej u nas cnoty poczucia obowiązku i odpowiedzialności.

Samorząd szkolny polecają szczególniej Foester i Kerschensteiner, ale już Grzegorz Piramowicz w III części *Powinności nauczyciela* tak pisze: „Gdy zachodzi jaki spór między niektóremi z dzieci i skarga się przed nauczycielem wytoczy, niech naznaczy jednego lub trzech z pomiędzy uczniów, aby wyrozumieli całą rzecz, wysłuchali mających sprzeczkę, starali się naprzód do zgody i pojednania przywieść, a gdy dokazać tego nie będą mogli, wtenczas przystąpili do osądzenia kto winny i wyznaczyli jakie zadośćuczynienie ze strony winnego“. Zaleca dalej, aby sędziowie kierowali się bezstronnością i słusznością. O wyrokach sądu koleżeńskiego tak następnie pisze: „Co zaś wyznaczeni na sąd postanowią niechaj nauczycielowi opowiedzą, a ten pomiarkuje czy się wszystko podług słuszności stało: jeżeli się omyli, pokaże im w czem i dlaczego omyłka; gdyby zaś co umyślnie wykroczyli przeciw słuszności, ukaże jaki to grzech, zawstydzi, połaje i czasem podług okoliczności ukarze, i na zawsze takich od sądzenia oddali“. Oto rada dana przed półtora wiekiem, a jakże trafnie określa najważniejszą część samorządu szkolnego. Gmina szkolna odpowiada też duchowi ustaw Komisji Edukacyjnej, która każe wycho-

wywać młodzież na obywateli samodzielnych i praktycznie do życia przysposobionych.

Prócz zachęt wielkich pedagogów w tej sprawie, usłyszeć można powątpiewania, czy idealnie przedstawiona gmina szkolna da się wprowadzić w życie w naszych szkołach i wykaże dodatnie wyniki. Nic dziwnego, że są powątpiewania, bo to zdarza się wszędzie: jedni rzeczywiście zastanawiają się nad tem i wyszukują ujemne strony samorządu szkolnego, inni, a zwłaszcza niektórzy starsi koledzy, odnoszą się do tego z uprzedzeniem, twierdząc, że i bez tego uczyli. Są jednak czasem słuszne obawy i tych nie można pomijać milczeniem, ale czy na możliwe wady samorządu uczniów środków przeciwdziałających znaleźć nie można? Choć w krótkości o tem wspomnę.

Jako najważniejszą funkcję w gminie szkolnej, uważam urząd sędziów. W życiu codziennem spotykamy wypadki, gdzie ukończeni i kwalifikowani sędziowie mylą się, wydając wyroki, a cóż dopiero młody i niedoświadczony uczeń, mający sądzić przestępstwo swego kolegi, z którym za godzinę ma powrócić do przerwanej zabawy. Jest to bardzo wielka próba, na którą wystawia się młodocianego sędziego. Przyzwyczajenie dzieci do bezstronności, to rzecz trudna, a jaka rzadka cnota; zaś puszczenie płazem, choćby jednej nieprawości, może zachwiać autorytet sądu koleżeńskiego. Zachodzi też obawa, czy „urzędnik" gminy szkolnej, nie będzie uważał się za coś lepszego od reszty współuczniów, i wiele innych nasuwa się przypuszczeń, słusznych zresztą. Odpowiedź na to byłaby taka: uczniowie znają się między sobą najlepiej, a wybierając zarząd gminy szkolnej, upatrzą wedle swego zdania najodpowiedniejszych do tego, zmienianych co pewien czas (3 miesiące) kolegów. Gdyby gmina szkolna była pozostawiona swemu losowi, zdarzyćby się mogły rzeczy niepożądane, ale na to jest nauczyciel, który powinien być duszą całej organizacji i on tylko potrafi całą sprawą pokierować. Nie naruszając samodzielności uczniów w klasie i trzymając się na uboczu, może całą gminę utrzymać w silnej ręce a w odpowiedniej chwili wkroczyć i nie pozwolić, aby się wkradały jakie niedokładności. Tego nie można ująć w regułę, to wyczuje dobry nauczyciel-wychowawca i zmieni to, co okazywałoby się szkodliwe, a wprowadzi zmiany, które uważa za korzystne dla młodzieży i szkoły. Wogóle nauczyciel nie po-

winien krępować się przy układaniu regulaminu dla gminy szkolnej systemem amerykańskim, gdyż w tym musi się wprowadzić wiele zmian odpowiednio do indywidualności uczniów, ich rozwinięcia umysłowego i warunków miejscowych.

Nie należy jednak wprowadzać w regulaminie wiele zakazów i nakazów, gdyż tych wszystkich najczęściej uczeń nie spamięta, a tem samem nie będą przestrzegane.

Jeżeli chodzi o to, w której klasie można samorząd zaprowadzić, sądziłbym, że najwcześniej od klasy IV począwszy.

Myliłby się nauczyciel, sądząc, że ustanowienie w klasie wójta i sędziów, zwolni go z części obowiązku dozorowania dziatwy. Dzieje się przeciwnie, bo przy wprowadzeniu samorządu w klasie należy więcej czuwać nad dziatwą, aby samorząd nie zszedł na niewłaściwe tory i nie minął się z celem.

Czy z gmin szkolnych należy tworzyć państwo szkolne, bardzo wątpię, dużo bowiem przemawia przeciw temu, co zaś do samych gmin szkolnych jestem pewny, że dobrze prowadzone i kierowane przez nauczyciela dadzą dodatnie wyniki i opłacą trud wychowawcy.

Stara Sól. Władysław Choma.

OCHRONA PRZYRODY A SZKOŁA POWSZECHNA.

Przyjazny był stosunek pierwszego człowieka, pana stworzenia, do swoich poddanych. Wtedy człowiek, Bogu uległy, widział w stworzeniu ślady Stwórcy, które duszę jego do swego Pana unosiły. Lecz gdy powiedział „nie będę służyć“ i zerwał z Bogiem, natura grzechu sprawiła, że wszelkie stworzenie stało się przedmiotem jego ciekawości i pychy.

Odtąd nie czuli ludzie wielkości Boga w przyrodzie, nie widzieli Jego piękna ani chwały. — Najwięcej Boga w przyrodzie zrozumiał św. Franciszek z Assyżu, który we wszelkiem stworzeniu upatrywał swych braci, swe siostry, wielbiące łącznie z człowiekiem swego Stwórcę i Pana.

Idźmy jego śladami. Kochajmy naszą swojską, polską przyrodę. Niech poznanie jej zadowoli nasz rozum, a piękno — kształci naszą duszę i podnosi do Boga.

Lecz niestety, ileż to gwałtów z strony ludzkiej doznaje nasza przyroda! Tu krzywdzi się ptaszki, dręczy robaki, tam łamie ga-

łęzie drzew, rozbija niedojrzałe owoce, niszczy kwiatki lub bije zwierzęta!

Wszakże istnieje „Ochrona Przyrody“, zabrania się tego lub owego, nawet karze za przewinienia, lecz poprawy niema. Wszystkie prawa i zakazy nie są winowajcom znane, a jeśli znane, lecz nie poparte sercem, bywają zawsze wypaczane. Niema bowiem takiego prawa, któregoby zła wola nie mogła po swojemu rozumieć, jeśli ono nie znajdzie posłuchu w sercu. A gdzie to i kiedy można najlepiej trafić do serca, jeśli nie w szkole u dzieci? Wszak to orna i pulchna gleba, gdzie każde ziarnko rodzi. Czy wychowawcy wpływają w tym kierunku na młodzież przy każdej sposobności? Powie jeden, że tak, drugi — niema czasu, inny znów po swojemu tłumaczyć się będzie. Faktem pozostaje, że wskutek tego ochrona przyrody bardzo cierpi. Często o tem się pisze, lecz stanowczo za mało. Niemcy nas o niebo prześcignęli. Okuci w kajdany niewoli nie mieliśmy prawa szerzyć jasno i otwarcie miłości do swojszczyzny, bo wszystko co nasze, uznawali oni za swoje, odpowiednio do tego też ochronę szerzyli. Pamiętam z lat dziecinnych nawoływania mego nauczyciela, rozdawanie broszur, wyświetlanie przezroczy, a obecnie nawet fale elektromagnetyczne niosą hasła ochrony przyrody niemieckiej całej Europie.

Czy mamy pozostać w tyle? Nie! Dziś trzeba szerokiego uświadamiania młodzieży o piękności przyrody; o jej usłudze w służbie człowieka.

Dziś nie wystarczy tylko powiedzieć w szkole „nie czyń tak, popraw się.“ Trzeba nauczycielowi samemu żywo zainteresować się przyrodą, otoczyć ją opieką staranną, pokazać dziatwie jej piękno. Komu wyraźniej dźwięczy piosnka skowronka, szumią drzewa i pachną kwiaty, ten zawsze uchwyci moment wychowawczy w nauce szkolnej i skieruje na właściwe drogi. Tak przy nauce rachunków, czy nie byłoby lepiej, zamiast obliczać tylko wagę i wartość srebrnych łyżek lub zapasów kawy u kupca, podawać również do oceny, jak wielką powierzchnią lasu lub łąki zdolna jest pozbawić jego wiosennego kwiecia jedna kobieta wiejska, co wyrywa je z korzeniami i wynosi na rynek miejski.“ [1]) Przy każdej szkole

[1]) Prof. Krzemieniewski — *Przyroda i Technika*, roczn. I str. 96.

znajdziemy coś godnego uwagi; tam gdzieby się niczego nie znalazło, należy sobie pomnik stworzyć, posadzić drzewko polskie, oddać je uroczyście pod opiekę dziatwy, skuć ich pamięć do niego łańcuchem wspomnień młodości i szczęścia lat szkolnych-dziecięcych, by w burzy dniach było ich rany kojącym „Dewajtisem“, a pamięć jego przekazywały jakby wiązankę cudnej melodji z pokolenia na pokolenie.

Lecz tak obszernie wszystkiem w szkole zajmować się jest rzeczą niepodobną, na to niema czasu. Wobec tego byłoby bardzo wskazane, by niezależnie od tego przy każdej szkole powstało osobne „Kółko Miłośników Przyrody i Ochrony Zwierząt.“ Głównym celem tych „Kółek“ byłoby rozniecanie miłości dziatwy szkolnej do swojskiej przyrody i rodzinnych krajobrazów, rozbudzenie zamiłowania do pielęgnowania kwiatów i roztoczenia opieki nad zwierzętami.

„Kółka“ takie już istnieją[2]), jest ich obecnie 33[3]); prawda, że niewiele, ale i Konarski swą wiekopomną reformę od jednego ucznia rozpoczął. Że Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego żywo „Kółkami“ się interesuje, sądzę z tego, że wszystkim kierownikom „Kółek“ wysłało życzenia skutecznej i owocnej pracy. W zarządzie głównym pracuje się nad rozwojem „Kółek“ i ich idei.

„Kółka“ takie organizuje się całkowicie z dziatwy szkolnej. Bezpośrednio kierownictwo obejmuje nauczyciel wzgl. nauczycielka. Od jego to incjatywy, zdolności i zamiłowania zależy rozwój i pomyślność „Kółka.“

Zebrania „Kółek“ odbywają się zupełnie niezależnie od nauki szkolnej. Kierownik wzgl. kierowniczka oznacza dzień i godz. zebrania, mniejwięcej raz w miesiącu. Na każdem zebraniu dzieci obierają sobie sekretarza, który spisuje protokół posiedzenia, przepisuje w domu w odpowiedni zeszyt i odczytuje na przyszłem zebraniu. Składek dzieci nie płacą.

Program jednego zebrania:

1. Zagajenie — odczytanie protokółu.
2. Kilka uwag na czasie.
3. Wiersz (dowolny — celem urozmaicenia).

---

[2]) Podobne do daw. Tierschutzverein.

[3]) Według doniesień kierowniczki.

4. Czytanie względnie opowiadanie kierownika.
5. Opowiadanie dzieci z poczynionych obserwacyj.
6. Śpiewy — wolne wnioski — rozmaitości.
7. Wypożyczanie książek.
8. Zakończenie zabawą.

Program taki nie jest obowiązujący, a przewodniczący znajdzie przy dobrych chęciach zawsze odpowiedni materjał.

Uważam, że punkty 1, 3, 6, 8 nie potrzebują komentarzy. Przez „uwagi na czasie“ należy rozumieć krótką uwagę dostosowaną do czasu i wypadku. Np. wiosną przypomni się dzieciom o kwiatach, ogrodzie, o ptaszkach; latem o pszczółce na kwiatku, psie na łańcuchu itp. Czytanka wzgl. opowiadanie jest analogiczne do p. 2, tylko obejmuje treściwy wykład ściśle dostosowany do czasu. Nie bedziemy więc latem mówili o podawaniu pożywienia ptaszkom, a zimą o uprawie ogródka. Poleca się też dzieciom czynić pewne spostrzeżenia, by je następnie mogły opowiedzieć, np. co robi żaba, jak wygląda mój ogródek itp. Pod 7) jest mowa o bibljotece „Kółka.“ Pomysłowość kierownika znajdzie zawsze sposób żywego zainteresowania dziatwy, czy to przez wycieczki, zabawy, przedstawienia itp.

Tak wygląda praca — a jakie są wyniki?

Wielkie! Dadzą się podporządkować pod następujące korzyści: moralne, estetyczne, intelektualne, wychowawcze, społeczne i narodowe.

Dziecko poznaje prawdziwy stan przyrody, piękno jej, wczuje się w tajemnicze jej życie; zrozumie bezinteresowność stworzeń w służbie człowieka i będzie starało się im odwdzięczyć. Człowiek nieczuły na niedolę zwierząt i na ludzką obojętny zostanie. Dziecko zrozumie położenie zwierząt, wyrobi sobie poczucie litości i bezwzględnej sprawiedliwości nietylko w stosunku do ludzi ale i do zwierząt.

Od chwili, jak prowadzę „Kółko“, nie słyszałem skargi, by ktoś zepsuł ptaszkowi gniazdko, rwał kwiaty, bił zwierzęta, nacinał korę itp. Owszem, zauważyłem grzeczność, posłuszeństwo, litość okazywaną innym. Strona estetyczna również wiele zyskała. Zauważyłem większe zainteresowanie się kwiatami. Każde dziecko stara się upiększyć swój ogródek, swe okienko, pomagając sobie

wzajemnie, bądź to przez wymianę nasion lub sadzonek. Tak zrozumiały dzieci, że żaden najbardziej jaskrawy, drogi lub tani, na odpuście lub jarmarku kupiony sztuczny bukiet nie dorówna pięknością prawdziwemu, choć skromnemu kwiatkowi. Wielką wagę kładę na ogródki ludowe, które tylko tą drogą można będzie upiększyć. Wszak dotąd są one tylko śmietniskiem różnych chwastów, a piękny ogród na wsi należy do rzadkości.

Intelektualny poziom się podnosi, bo dzieci rozumieją przyczyny i skutki; wychowawczy — bo uczą się prawdziwe dobro poznawać.

Przez zrozumienie zależności jednej rzeczy od drugiej, uczą się swoje „ja" podporządkować dobru publicznemu, a tak kształcą swe uczucia społeczne. Wreszcie zupełnie świadomie kształcą swe uczucia narodowe.

Dziecko kocha przyrodę, dlatego że ona jest nasza, polska, taka kochana i miła, że w niej pełno dziecińństwa pamiątek, tajemnic powierników, świadków wydarzeń narodowych, pomników naszej potęgi i chwały. Tu rodzi się poczucie własnej siły narodowej i niezależności od obcych. Wobec tego warto nad tem popracować, bo w nas siła co sprawi, „żeby ludzie nasi duszą przylgnęli do ziemi ojczystej, zżyli się z nią jak mickiewiczowski myśliwy, co jak czarownik gada z ziemią — ona dla mieszczan głucha, mnóstwo głosów szepce mu do ucha." *) Pamiętajmy, że „Niemcy, opuszczając Wielkopolskę i Pomorze, nie żegnali ziem tych na zawsze. Ci, co tu ochronę przyrody organizowali, zapewniali, że w każdem odnalezionem i ochronionem drzewie cząstkę ducha swego zostawili i przysięgli wrócić do niego.

Walka z duchem trudniejsza niż orężna, nawet zaklęcia nie pomogą. Musimy więc stoczyć walkę na duchy, a do tego trzeba pomników naszych mowę rozumieć.**)

Więc do dzieła!***)

Cerekwica. St. Walerowicz.

---

*) *Przyroda i Technika* Nr. 1, rocz. 22 str. 23.

**) *Przyroda i Technika* Nr. 1, rocz. 22 str. 97.

***) Uwaga. Wszystkich, których to zainteresuje i zechcą „Kółka" założyć, proszę zwrócić się do kierowniczki Kółek p. Skrzydlewskiej Poznań — Kramarska 19—20 a ewent. spostrzeżenia przesłać do Redakcji *P. S.*

KILKA UWAG O NAUCZANIU HISTORJI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Nauczanie historji w szkole powszechnej jest rzeczą niezmiernie trudną, a jednak od niedawna dopiero w prasie pedagogicznej sprawie tej poświęca się więcej miejsca. W tak zwanej starej szkole, gdzie historję traktowano wyłącznie jako biografję panujących, a gdzie zadaniem nauczyciela historji było jedynie wzbudzanie w młodzieży szkolnej czci i uwielbienia dla monarchy i jego rodziny, sprawa była łatwa. Nauczyciel wygłosił odpowiednio zabarwiony wykład, dzieci musiały go — o ile możności — dosłownie powtórzyc i przystępowano do nowego materjału. Dziś jednak zmieniły się warunki, a zadaniem szkoły jest przecież dostosować życie ludzkie do istniejących stosunków, bo jest funkcją życia: kiedy więc warunki życia zmieniają się i ona ulec musi zmianie. Dawniejszy sposób nauczania historji miał swe uzasadnienie, gdyż chodziło o utrwalenie istniejącego ustroju. Dziś jednak jest inaczej, dziś zadaniem nauki historji jest: „Urobienie pojęcia o zbiorowem życiu narodu. Wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej i poznanie obowiązków obywatelskich. Wzbudzenie miłości ojczyzny i współrodaków“. (Program ministerjalny.) Do wskazówek tych koniecznie zastosować się musimy. Jak jednak uczyć historji? Metodyka tego przedmiotu jest jeszcze w powijakach i trudno powiedzieć, jak w danym momencie postępować. W Nr. 1 *Szkoły* z r. 1927 ukazał się artykuł p. St. Jankowskiego pt. „O nauczaniu historji“. Artykuł ten bezsprzecznie dużo cennych zawiera wskazówek. Mimo to chciałbym dorzucić do niego kilka uwag, które — m. zd. — uwzględnić należałoby przy nauczaniu historji w szkole powszechnej.

Na samym wstępie stwierdzić należy, że jakkolwiek metody nauczania stanowczej uległy zmianie, ciągle uczymy dawnym sposobem, a odnosi się to w pierwszym rzędzie do nauki historji. Nauczanie tego właśnie przedmiotu tyle sprawia nam trudności, bo przecież wyłącznie prawie operujemy abstrakcjami, rzeczami nieuchwytnemi dla dziecka. Podstawowym zaś warunkiem dobrej nauki jest o b s e r w a c j a. Nie może to jednakowoż być obserwacja wyrazów czyli pośrednia, z którą wtedy mamy do czynienia,

jeżeli jedynie opieramy się na podręczniku, jeżeli dzieci z niego uczą się historji.

Dajemy symbole, nic nie mówiące dziecku. Czytamy np. w jednym z podręczników, że „św. Wojciech umacniał Polaków w wierze chrześcijańskiej“. Czy dziecko to zrozumie? Jestem przekonany, że nie. To jest werbalizm, a wiemy przecież, że „werbalizm wywiera bardzo szkodliwy wpływ na całą sferę moralną dziecka“. (M. Orłow — „Psychologiczne podstawy programów ministerjalnych“ — *Życie szkolne.)* Z tego też powodu coraz większa jest liczba tych pedagogów, którzy domagają się usunięcia podręczników do nauki historji. (P. Ficker — *Freitätigkeit*, Lipsk 1926) Tu uwzględnić jedynie możemy obserwację bezpośrednią. Cóż jednak dzieci obserwować mogą przy nauczaniu historji? Zjawiska społeczne, gospodarcze i polityczne są nieuchwytne dla dziecka. Zdawałoby się, że o takiej obserwacji przy nauce historji mowy być nie może, a jednak przy głębszem zastanowieniu sprawa mniejszą przedstawia trudność. Chodzi tu przedewszystkiem o wyzyskanie tego, co dzieci już zaobserwowały. O ten materjał postrzeżeniowy, bez którego o racjonalnem nauczaniu pomyśleć nie można, starać się musi nauczyciel już od pierwszej klasy począwszy, a nagromadzi go w odpowiednio ułożonych pogadankach np. o rodzinie, sołtysie, policjancie itd. Wszystkie te postrzeżenia bierzemy z życia, otaczającego dziecko, z społeczności. Brak jemu jednak poczucia przynależności do niej. „Musimy więc dziecko zrobić również czynnym i świadomym członkiem pewnej społeczności, aby zrozumiało istotę państwa, a społecznością tą będzie gmina szkolna, samorząd“. („Nauczanie historji w szkole powszechnej“ — *Życie szkolne* — zeszyt 7 (41/26.) Samorząd szkolny nieocenione oddaje usługi przy nauczaniu historji. Dzieci tym sposobem otrzymują pojęcie wyborów, konieczności ściągania podatków, wspólnych interesów, równy, wolny itd. Postępowanie takie zresztą jest zgodne z programem ministerjalnym, który zaleca iść od rzeczy znanych do nieznanych od bliższych do dalszych, jak również z poglądem J. Devey'a, który twierdzi, że najpierw poznać należy zjawiska, które nas otaczają, by zrozumieć przeszłość. Materjał postrzeżeniowy ogromne ma znaczenie. Łatwo przekonać się możemy, że dzieci znaczną część podawanych w czasie lekcyj historji wyrazów nie rozumieją.

Przeprowadzono niedawno w jednej ze szkół powszechnych w Toruniu następującą ankietę: dzieci odpowiedzieć miały na następujące grupy pytań: I. Na co jest nauczyciel, a kierownik szkoły?; II. Na co jest prezydent, a król?; III. Co to jest naród, a państwo? Okazało się, że dzieci odpowiadały jedynie w przybliżeniu na pytanie pierwsze, bo mają odpowiedni materjał postrzeżeniony. Na następne pytania wszystkie prawie błędną dały odpowiedź, a twierdzenia takie jak: „Naród — to biedni, a państwo — to bogaci ludzie", należały do najczęściej powtarzających się. Widzimy więc, że wysiłki nasze nie dadzą należytego rezultatu. Nie chcę bynajmniej twierdzić, że uczniowie nie znają faktów; mogą nawet doskonale powtórzyć zadaną lekcję lub napisać ładne wypracowanie. To jednak nie jest istotą rzeczy, nie o słowa nam chodzi, bo „nauczanie, które jest słowem, jest absolutnie bezcelowe" (Binet). Uważam, że stosując się do wskazówek zawartych w artykule p. Jankowskiego, wychowamy jedynie ludzi, umiejących pięknie mówić. Z tego też powodu nie można wykładowi nauczyciela, choć niewątpliwie ma znaczenie, przypisywać takiej wagi. Nic więc dziwnego, że radykalni reformatorzy chcą wogóle wykład nauczyciela ograniczyć do minimum. Tradycyjnemu wykładowi zarzuca się, że zamiast dać dzieciom jasny i dokładny pogląd na daną rzecz, bardzo często nie jest zastosowany do umysłowego rozwoju uczni lub zawiera same tylko frazesy. Jeżeli jest nawet dobrze obmyślony, daje im odrazu gotową wiedzę, a jedynem ich zadaniem jest dobrze wykład spamiętać i — o ile możności — wiernie zareprodukować (P. Ficker: *Freitätigkeit*, str. 7). I dlatego też radzi Ficker (str. 15), aby nauczyciel — jeśli koniecznie uciec się musi do formy akroamatycznej — do wykładu wplatał zwroty takie, które uczniów zmuszą do prowadzenia dyskusji, lub też dzieci same drogą rozumowania dojść muszą do pewnych wniosków. Często same mają stać się reformatorami i zdać sobie sprawę z tego, co w danym czasie należałoby zrobić. Zadaniem nauczyciela będzie po odpowiednio przeprowadzonej dyskusji zebrać wszystko w całość, niektóre poglądy sprostować, inne uzupełnić. Obok tak pojętej formy akroamatycznej w nauce historji często posługiwać się należy heurezą i tym sposobem przyzwyczajać dzieci do samodzielnego zdobywania wiedzy. Odwołanie się bowiem do wewnętrznych sił dziecka i budzenie samo-

dzielności — oto główne hasła „szkoły pracy“. Dawna szkoła — jak słusznie mówi Lavisse — była przedpokojem wszystkich urzędów. Kto nie mógł zostać urzędnikiem, starał się otrzymać posadę w banku lub w przemyśle, nie przynosząc niezbędnych zalet: samodzielności, inicjatywy, silnej woli, liczenia tylko na siebie. Nie jego to była wina, lecz szkoły, która nie przygotowywała do życia, a dawała jedynie wiadomości. Lepiej mniej dać wiedzy, a większą uwagę zwrócić na wyrobienie życiowe, przygotowanie ucznia do pracy społecznej. Gdzież nauczyciel lepszą ma okazję do tego, jak nie na lekcjach historji. Dlatego też za słuszne uznać musimy zdanie J. Devey'a: „Jeżeli historja ma być tylko opowiadaniem dziejów przeszłych, nie jest usprawiedliwioną w szkołach. Wtenczas jest potrzebną, jeżeli przez nią rozumiemy zjawiska, które nas otaczają.“ Wychować mamy nie frazesowiczów, lecz ludzi, którzy orjentować się będą w życiu społecznem. brać w niem czynny udział. Wychowanie obywatelskie ma głównie na celu zrozumienie i przygotowanie dziecka do życia społecznego przez czyny o charakterze społecznym np. przy zakładaniu i prowadzeniu kooperatyw szkolnych. Aby praca ta należyte przynosiła korzyści, musimy wyrobić w uczniach przyzwyczajenie do pracy zbiorowej, celem wykazania poczucia współzależności. W społeczeństwie naszem poczucie to nadzwyczaj słabo jest rozwinięte. Z tego też powodu w czasie, gdy zagranicą świetnie rozwija się zasada kooperacji, u nas często słyszymy nawoływania do ich zakładania. Jeśli instytucja taka powstanie — to jednak po krótkim czasie upada. I znowu czeka szkołę szczytne zadanie! Szkoła — jak wspomniałem — wdrażać ma dzieci do wykonywania prac zbiorowych, wskazać, że wspólnemi siłami więcej zrobić można itd. Doskonale do tego nadają się lekcje historji. Mówiąc np. o Unji Litwy z Polską, łatwo dzieci przekonać, że dzięki połączeniu obu narodów nietylko pokonano wspólnego wroga, ale zyskano jeszcze z wielu względów. Przy tej sposobności zwrócić uwagę dzieci na to, że jak Litwa z Polską złączyła się, tak samo i one łączą się celem pokonania trudności, lub przy zebraniach gminy szkolnej; ludzie zaś dorośli łączą się w związki zawodowe, celem łatwiejszej i skuteczniejszej obrony własnych interesów, a narody również zawierają traktaty między sobą, aby w razie napadu wroga mieć większe siły obronne. (*Przyjaciel Szkoły* z d. 5/2. 27). Na tem

lekcji kończyć nie możemy, podaliśmy uczniom jedynie słowa, których nie umieliby zastosować w życiu. Musi teraz nastąpić czyn o charakterze społecznym. Jest to bardzo ważne, bo „fizjologja wskazuje nam, że mózg dziecka zorganizowany jest w ten sposób, iż wszystkie nerwy jego łączą się bezpośrednio z mięśniami.... Reakcje ruchowe ważne są również ze względu na jego zdrowie.“ (M. Orłow, „Psychologiczne podstawy programów ministerjalnych“ *Życie szkolne).* W ten tylko sposób zmuszając dziecko do bezpośrednich czynów, wyrobimy w niem odpowiednie nałogi. Mówiąc np. o Unji lubelskiej w kl. III., dobrze będzie polecić uczniom dekorowanie klasy, jak to widzimy w *Życiu szkolnem* (zeszyty 7/41, str. 265). Jest to jedna z zasadniczych cech nowej szkoły: wychodzimy od postrzeżeń, wzgl. przeżyć dziecka, podajemy nowy materjał, poczem następuje przeróbka myślowa, a na zakończenie czyn, czyli zastosowanie zdobytych wiadomości. W starej szkole, w której uczono na podstawie stopni formalnych Herbarta, nie stosowano tego nigdy. Herbart bowiem uważał, że czyn moralny wypływa z wyobrażeń, jakie człowiek posiada. Zadaniem więc nauczyciela było przyswoić i ugruntować w umyśle dziecka szereg wyobrażeń, które później zmuszają je do czynów moralnych.

Wiemy, że tak nie jest, bo dziecko przedewszytkiem nie jest istotą myślącą, ale działającą. James określa to w następujący sposób: „Wychowanie jest to organizacja nabytych przyzwyczajeń, nawyków i tendencyj do działania.“ Celu tego z pewnością nie osiągniemy, operując jedynie słowami. Autor na wstępie wymienionego artykułu pod tym względem jest jednak jeszcze wyznawcą Herbarta, bo twierdzi: „...Z tego zainteresowania dziecka sprawami narodowemi z przeszłości, musi się wysnuć wniosek odpowiedni do czasów teraźniejszych i przedstawić przyszłość narodu, która zawsze zależeć będzie od dobrych obywateli czynów takich, jakie nam przedstawia historja.“ Jest to zresztą zupełnie słuszny postulat. Ostatecznego celu w ten sposób nie osiągniemy, gdyż tylko przez czyn, przez ciągłą pracę „może się wytworzyć nałóg przetwarzania wszelkich pojęć z zakresu obowiązków obywatelskich, uczuć patrjotycznych w czyn, tylko tutaj może się stać szkoła szkołą czynnego patrjotyzmu.“ (Nauczanie historji w szkole powszechnej — *Życie szkolne,* zeszyt 7/41, str. 244).

Zgodnie z programem ministerjalnym p. Jankowski twierdzi, że „w szkole powszechnej opieramy naukę historji o wybitne postacie historyczne, ich czyny i wypadki, które się pod wpływem tych postaci rozgrywały, bez względu czy byli to królowie, czy bohaterowie narodu, pochodzący nawet z szarego końca ówczesnej społeczności. Ten tak zwany system bohaterski (wszystko jest zależne od jednostki) zarzuca się dziś, i z innego punktu widzenia patrzy się na wypadki historyczne: nie jednostka wytwarza np. ewolucję stosunków, lecz sama jest jej wytworem, zadaniem zaś jednostki — obdarzonej silną wolą i jasnym umysłem — jest wszystko ująć w całość. Przecież nie królowie angielscy, których władza z początku była bardzo silna, spowodowali, że od roku 1215 rozpoczęły się rządy parlamentarne, krępujące ich w dotkliwy sposób, kiedy w tym samym prawie czasie we Francji władza monarsza przekształcała się w absolutną, a w Niemczech doszło do zupełnego rozbicia państwa. Również Juljusz Cezar nie sam przyczynił się do zmiany stosunków politycznych, społecznych i gospodarczych. Konieczność tych zmian dawno już odczuwano, lud domagał się ich, bo istniejący ustrój nie odpowiadał interesom ludu. Tak interpretować należałoby poszczególne wypadki historyczne. Tego domaga się filozofja pragmatyczna z James'em i Devey'em na czele.

Co podnosić w nauce historji? Twierdzi p. Jankowski, że „przy nauce historji jest rzeczą bardzo wskazaną, podnosić w umysłach dzieci budujące momenty: na nich opierać kształtowanie charakteru przyszłych obywateli państwa polskiego." Wątpliwą jednak jest rzeczą, czy samo podnoszenie świetlnych stron w historji naszej da takie rezultaty. Możemy przedewszystkiem posunąć się za daleko i traktować ją jednostronnie, a dać przecież mamy dzieciom całokształt, mamy być objektywni. Lecz ujemna strona takiego ujmowania zagadnienia polega jeszcze na tem, że wzbudzamy afekt, który przekształcić się nie może w impuls, t. zn. kończyć się może czynem, a to właśnie jest koniecznością, jeśli osiągnąć chcemy jakiekolwiek walory wychowawcze. Twierdzi bowiem James, że wychowamy moralnych potworów, jeżeli w dziecku wzbudzać będziemy afekty, które nie doprowadzą do czynu. Mieć tedy będziemy obywateli, którzy w razie nieszczęścia wylewać będą dużo łez, lecz na czyn się nie zdobędą nigdy, gdyż brak

im odpowiednich nałogów. W związku z zagadnieniem, co należy podnosić w nauce historji, poruszyć chciałbym sprawę, którą po wojnie zajmują się często międzynarodowe zjazdy. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o tak zwaną militaryzację młodzieży. Na Kongresie Wychowania Moralnego w Genewie w r. 1922 postanowiono skoordynować pracę historyków, piszących podręczniki dla ludu i młodzieży, w duchu i sympatji międzynarodowej. Zapoznawać nie z historją wojen, a raczej z tem, czem który naród przyczynił się do ogólnej cywilizacji. Na obecnym kongresie w Rzymie sprzeciwiano się temu zasadniczo. Wszak wojny przyczyniły się do rozwoju i propagandy cywilizacji, a historja niektórych państw będzie niezupełną i niezrozumiałą, jeżeli się pominie wojny wogóle. Co więcej, wszak duszą historji jest prawda, czyż można ją fałszować? Można tylko dążyć do uwolnienia historji od ducha imperjalizmu i pysznych ambicyj.

Historja objektywna i naukowa przemówi do dziecka, pobudzi jego umysłowość, chociaż nie będzie moralizatorką. (*Praca szkolna* z dnia 31 I 27.) Kwestja ta bardzo dla nas jest ważna. Oznacza ona bowiem, że porzucić należy wyrabianie w dziecku kłów i pazurów, tego skrajnego szowinizmu narodowego. Nie znaczy to, żeby całkowicie przy nauczaniu historji pominąć fakt, że np. z Niemcami od samego początku istnienia naszego narodu toczyć musieliśmy walki, a dziś nawet grozi nam z ich strony poważne niebezpieczeństwo. Rzeczy takie należy podkreślić, lecz stanowczo więcej czasu, na lekcjach historji, poświęcić poglądom na przerobiony okres. Z tego bowiem dzieci poznać mogą stosunki polityczne, społeczne i gospodarcze danej epoki i porównać je z czasami dzisiejszemi.

Przy nauczaniu historji często posługujemy się obrazami. Kiedy obraz pokazać dzieciom, nie da się ściśle określić. Może on być punktem wyjścia danej lekcji, można go też pokazać i omówić dopiero pod koniec lekcji. Omawiając obraz, do tego dążyć winniśmy, aby dzieci same wszystko opisały, co widzą, o wszystkiem wypowiedziały swój sąd. Jeżeli obraz przedstawia scenę jakąś np. bitwę pod Grunwaldem lub Hołd pruski, nauczyciel nieznacznie zwróci ich uwagę na osoby główne, podrzędniejsze, ubiory, wyraz twarzy, dzieci wywnioskować muszą, co sądzić należy o osobach dla wzajemnym do siebie stosunku itd. Nie

mogę się jednak zgodzić z zdaniem p. Jankowskiego, że „okazy wzgl. obrazy wywiesić należy w klasie 2—3 dni przed odnośną lekcją. Dzieci same je obserwują, a postrzeżenia te dadzą ciekawy materjał przy właściwej lekcji do przeprowadzenia pogadanki lub opowieści“, bo obraz taki „opatrzy się“ i na lekcji nie wywoła odpowiedniego zainteresowania. Są oczywiście lekcje, do których nie potrzebujemy żadnego obrazu, a dzieci mimo to wszystko zrozumieć mogą. Innego jednak zdania jest p. J., gdy pisze: „Widziałem także i takie lekcje, do których nie było przygotowanego ani jednego nawet najmniejszego obrazka. A rezultat takiego suchego wykładu?“ Jeżeli to był suchy wykład, to nawet najlepszy obraz nie pomoże. Dzieci się wynudzą, z tęsknotą oczekując dzwonka. Dalej p. J. opisuje lekcję o T. Rejtanie i cieszy się niezmiernie, że nauczycielka poleciła dzieciom przynieść do szkoły pocztówki z wizerunkiem Rejtana i potem z nadzwyczajnem przejęciem opowiadała o jego bohaterskim czynie. „Te wszystkie bohaterskie postacie wystąpiły jak żywe przed oczyma dzieci, rozegrał się teatr — dramat historyczny utkwił im w pamięci na całe życie.“ Sztuką wielką jest dobrze opowiadać; nauczyciel, który z zapałem mówi, a mówi przy tem dobrze, niewątpliwie wzbudzi w dzieciach zainteresowanie. Jeżeli jednak wymagać będziemy, aby uczeń później to samo powtórzył, by mówił z uczuciem, to może jedynie się przyczynić do wyrobienia w młodzieży kłamstwa. Prof. M. Orłow w *Życiu szkolnem* pisze: ... „Borowski wskazuje na to, jak wielką szkodę czyni nauczyciel uczniowi, zmuszając go do wypowiedzenia słów, których treść jest dla niego niezrozumiała. Stokroć większe jest zło, jeśli uczeń wygłasza zdanie o treści uczuciowej, a nie czuje w duszy tego, co mówi. Kłamstwo jest skutkiem takiej nauki. Program ministerjalny nie docenia tego niebezpieczeństwa“.

Niezbędne do użytku nauki historji są mapy i atlasy, chociaż mapy historyczne mają jeszcze bardzo małe zastosowanie w naszych szkołach. Powinna ona być dokładna, przejrzysta t. j. nieprzeładowana zbytecznemi szczegółami, te jednak miejscowości, które zachodzą w historji, winny być umieszczone na niej i to o ile możności w dawnem ich brzmieniu. Mapa służyć ma nietylko do tego, aby na niej wskazywać dane miejscowości, lecz spełnić może inne jeszcze zadania: uczniowie, posługując się nią, zrozu-

mieć mają zależność zdarzeń historycznych od miejscowych warunków. Stosując ją w ten sposób, uczniowie doskonale zrozumieją np. fatalne skutki wyprawy Napoleona do Moskwy.

Prócz tego P. Ficker na stronie 32 wymienionego wyżej dziełka radzi posługiwać się również przy nauce historji gazetą, a żądanie to spowodowane jest tem, że przecież zadaniem szkoły jest wychować dobrych obywateli, którzy orjentować się będą w zjawiskach społecznych. Każdą gazetę czytać należy krytycznie. I dlatego też uczniowie winni nigdy nie poprzestać na przeczytaniu jednego tylko czasopisma, lecz porównać muszą np. opis danego faktu w różnych gazetach, a potem na podstawie programów poszczególnych stronnictw (każda szkoła mieć winna do dyspozycji uczniów programy tych stronnictw, które reprezentowane są w ciałach ustawodawczych danego kraju) dojść do wniosku, jakie stanowiska zajmują poszczególne stronnictwa wobec danego zdarzenia.

Przyznać należy, że pogląd Fickera jest dobry, wątpliwy jednakże w skutkach okazaćby się mógł wtedy, gdyby nauczyciel jako członek jakiegoś stronnictwa rozpoczął w szkole politykowanie. Z tego też powodu lepiej będzie w szkole z dziećmi wogóle nie czytać artykułów politycznych, gdyż łatwo to, co przynieść winno pewne korzyści, stać się może przyczyną zła.

Kilka jeszcze słów poświęcić chcę sprawie przygotowania się nauczyciela na lekcję historji. Rzecz jasna, że każda metoda, którą posługujemy się przy nauczaniu historji, innego wymaga przygotowania. Inaczej przygotuje się nauczyciel na lekcję, której najważniejszą część stanowić ma wykład, a inaczej zupełnie wtedy, gdy heurezą wydobywa z uczniów to, co o danem zjawisku wiedzieć mogą, innego używa sposobu, gdy drogą stopni formalnych w myśli dziecka ugruntować pragnie zdobytą wiedzę. Posługując się metodą „szkoły pracy“, zdawaćby się mogło, że o przygotowaniu się nauczyciel wogóle myśleć nie potrzebuje, bo rola jego pozornie jest podrzędniejsza, a wszystko zależy od dzieci, że właśnie dobrze przygotowany nauczyciel ujemnie wpłynąć może na tok nauki, gdyż mając wytknięty cel, konsekwentnie zdążać będzie do niego, nie reagując zawsze na te odpowiedzi, które spowodować mogłyby pewną dygresję. Tak jednak nie jest.

Posługując się nową metodą, nauczyciel z konieczności przygotować się musi, aby w każdej chwili móc odpowiedzieć w kwestjach wątpliwych.

Prócz tego zastanowić się musi, od czego wyjść przy podawaniu nowego materjału. Jeżeli naukę opiera na stopniach formalnych Herbarta, rozpoczyna od powtórzenia starego materjału. Sposób ten nie odpowiada jednak psychice dzieci, chociaż Herbart uważa, że jest to naturalny bieg myśli ludzkiej; James jednakowoż twierdzi, że odpowiadają one tylko człowiekowi dorosłemu i to inteligentnemu. Punktem wyjścia każdej lekcji wogóle musi być to, co je zajmuje, co już postrzegały (por. *Przyjaciel Szkoly* z dnia 5 lutego 27 r. lekcja „Unja Litwy z Polską", lub „*Życie szkolne*", zeszyt 7/41 lekcja „Unja lubelska".) Rzecz jasna, że niezawsze to uczynić można. W tych wypadkach nawiązać trzeba do starego materjału. Nowy materjał podać można formą akroamatyczną lub heurezą (por. *Przyjaciel Szkoły* z dnia 5 XII 26 lekcja „Kazimierz Wielki jako gospodarz"). Najważniejszą częścią lekcji, wymagającą specjalnego przygotowania, jest t. zw. przeróbka myślowa. Porównywując zdobyte wiadomości z postrzeżeniami, omawianemi w pogadance wstępnej, dzieci dochodzą do pewnych z punktu widzenia obywatelskiego pożytecznych wniosków, które w czwartej części lekcji zastosować należy przez wykonanie jakiego czynu o charakterze społecznym. Z tego też powodu praca pisemna, dana dzieciom na zakończenie lekcji, nie jest odpowiednia, bo nie jest to czyn o charakterze społecznym. Lekcja moja „Unja Litwy z Polską" kończyć się była winna po odpowiedniej pogadance założeniem koła L. O. P. P., które jeszcze w danej szkole nie istnieje.

Podany tu sposób przeprowadzenia lekcji historji, zasadniczo różni się od stopni formalnych Herbarta. Uważać go oczywiście nie można za obowiązujący wszystkich i zawsze. Są to raczej wytyczne, które stosownie do materjału zmienić należy, bo inaczej pracę naszą zmechanizujemy, staniemy się rzemieślnikami, a o pracy twórczej, o postępie mowy nie będzie.

Proszę Szanowne Koleżeństwo o wypowiedzenie swego zdania.

Kościan. Mla.

POPRAWIANIE ĆWICZEŃ.

Jednym z celów nauki języka ojczystego jest praca nauczyciela, zmierzająca do tego, ażeby uczeń po skończeniu szkoły powszechnej opanował praktycznie język tak w mowie, jak piśmie.

Jak widać z tytułu, artykuł ten zajmie się zagadnieniem, będącem w ścisłym związku z punktem 3b programu ministerjalnego, który powiada, że dziecko powinno zdobyć sobie „poprawne wyrażanie się w piśmie w zakresie życia codziennego". (Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Język polski, str. 3. Cel nauki).

Środkiem, jednym z wielu innych, prowadzącym do tego celu jest poprawianie ćwiczeń. Zadaniem jego jest usuwanie przeszkód, prowadzących do złych przyzwyczajeń językowych a na ich miejsce zaszczepianie form i zwrotów oraz sposobu ich wyrażania w piśmie w sposób, uznany za poprawny. O ważności tego środka jesteśmy wszyscy przekonani, chodzi tylko o to, jak należy poprawiać ćwiczenia.

Mówi o tem Program na str. 37 i 70. I tak:

1. ... „o ile można, powinno być dokonywane przez samych uczniów pod kierunkiem nauczyciela".

2. Poprawianie ćwiczeń gremjalnie w klasie.

3. ... „wyjaśnić najważniejsze lub częściej spotykane (błędy) i zażądać, aby je uczniowie według tych wskazówek sami poprawili.

4. Zaznaczyć błędy ... „przy pomocy znaków umówionych, a w razie potrzeby czyniąc odpowiednie uwagi na marginesie lub pod wypracowaniem" a następnie postępowanie, jak pod 3.

5. „Prace bardzo niedbałe i wadliwe nie powinny być przyjmowane; ... żądamy przerobienia i przepisania ćwiczeń ...".

6. Ćwiczenia, sprawdzone przez nauczyciela, uczniowie dokładnie poprawiają.

Wszędzie zaś odwołujemy się do samodzielności dzieci.

Rozpatrzmy teraz każdy z tych sposobów.

Punkt pierwszy ma dużo wspólnego z trzecim. Nawet punkt pierwszy podaje lepszy sposób postępowania aniżeli trzeci! Tam (p. 1.) uczeń, mając błąd w zadaniu, po odpowiedniem, naprowadzeniu przez nauczyciela i kolegów, poprawia go. Wszystkich

zadań w ten sposób poprawiać nie można a stoi tu na przeszkodzie ilość i rozmaitość błędów, a także gra pewną rolę i stopień nauczania.

Tu (p. 3.) zgadzam się z tem, że błędy częściej spotykane należy wspólnie z uczniami objaśnić ale dzielić błędy w ćwiczeniach na ważne, najważniejsze lub mniej ważne nie można, bo dla nauczania poprawnej pisowni każde uchybienie przeciw przyjętej zasadzie jest równie ważnym błędem i należałoby go omówić, by się nie powtarzał.

Najlepszym sposobem ze wszystkich podanych jest gremjalna poprawa ćwiczeń. Rozpada się ona wówczas na dwie lekcje: 1. ćwiczenie ortograficzne, mające na celu objaśnienie najczęściej spotykanych błędów w zadaniu, 2. gremjalna poprawa tegoż. Ten sposób poprawiania jest możliwy, ze względu na jednobrzmiące ćwiczenia, w oddziałach niższych, bo taki typ zadania w oddziałach starszych będzie coraz rzadszy ze względu na większą samodzielność, której wymagamy od uczniów przy wypracowaniach piśmiennych.

Najmniej skutecznym jest sposób czwarty (p. 4.).

Wielka ilość znaków, za pośrednictwem których uczeń ma uświadomić sobie charakter błędu i poprawić go, utrudnia pracę nauczycielowi. Każda praca wymaga wysiłku, ale nie żal go tam, gdzie on prowadzi do celu. Stawiając znak, robimy to w tym celu, by uczeń zastanowił się nad tem, jakby ten błąd poprawić, i zgóry przypuszczamy (polegając na jego samodzielności) że on (znak) mu do tego pomoże. To nie jest słuszne! Gdyby uczeń wiedział (miał to przyzwyczajenie) że „p*rz*yjemny" pisze się przez „*rz*", to napewno nie napisałyby „p*sz*yjemny". Jeszcze tam, gdzie ilość i jakość błędów stanowi o ocenie, pisanej pod wypracowaniem! Znakowanie przy poprawianiu ćwiczeń może mieć rację bytu wtedy, gdy liczymy, że uczeń wie, jak się dany wyraz pisze tylko „zapomniał". (Czego to oni nie zapominają!). Stawiam mu znak, żeby sobie „przypomniał". Ale wiemy, że pisanie poprawne, którego dzieci uczymy, nie polega na pamięci tylko na automatyzmie, a gdy on zawodzi, to pomoc może mu dać tylko nauczyciel lub słownik ortograficzny. Jeżeli dziecko przedtem, nim znak zobaczyło, nie wiedziało, jak dany wyraz napisać, to napewno, gdy ujrzy znak również nie będzie tego wiedzieć. Często

taki znak wprowadza ucznia w błąd. Weźmy przykład! Dziecko napisało zdanie a w niem wyraz „przetrzymać" w ten sposób: „przetszymać". Rozumie się źle napisane! Wsadzamy mu tam znak, który mówi mu: „Tu jest błąd ortograficzny!" Jeżeli jest błąd, to uczeń rozumie, że trzeba go poprawić i pisze: „p*sz*et*sz*ymać" (dwa razy „*sz*").

Zdarza się również i to, że nauczyciel jest często w kłopocie: Czyta wypracowanie ucznia i spotyka zdanie źle zbudowane. Stawia znak: „Brak wyrazów". W tej chwili nauczyciel pamięta, jakie wyrazy chciałby tam widzieć. Na drugi dzień uczeń czyta zadanie i stosownie do życzenia nauczyciela chce brakujące wyrazy wstawić. Biedzi swą główkę, męczy sąsiada i jeden i drugi nie może wybrnąć. Trzeba pytać nauczyciela! Nauczyciel postawił mu znak, wie, że słusznie ale dzisiaj nie wie, czego chciał i o co mu chodziło wówczas.

Jest jeszcze jeden znak: „Napisz inne zdanie!" Dlaczego? Nie jest ono źle napisane tylko „złe". Każdy człowiek na pracy wyciska swoje znamię a jego rodzaj zależy od rozwoju umysłowego i wielu innych rzeczy i warunków. Jeżeli uczniowi każemy pisać inne zdanie, to chcemy go dociągnąć do swego poziomu, co bardzo często jest trudem zmarnowanym, bo nie liczymi się z duszą dziecka. Poza tem zdanie, które każemy uczniowi zmienić, jest właśnie to, którego żądamy tylko go nie rozumiemy. I co tutaj pomoże znak? Jeżeli uczeń jest szczery, to nie umiejąc zadowolić nauczyciela, pyta go o radę a ten (mimo znaku) musi mu pomóc. A gdy uczeń jest ambitny (takich jest najwięcej!), to pisze zdanie drugie, często gorsze niż poprzednie.

Ileż to błędów przy systemie znakowania uczniowie nie poprawią! Poprostu nie potrafią sobie poradzić.

W tym wypadku za dużo liczymy na siły i samodzielność dzieci.

Teraz inna sprawa.

Powołując się na program, nauczyciel zbyt często szafuje karą, którą jest przepisywanie. Nazywam to karą, gdyż nie inaczej ta praca jest pojmowana przez dziecko w tym wypadku, gdy wychowawca nie wejdzie w położenie dziecka. Nikt nie może brać nauczycielowi za złe, gdy dba o to, by wypracowanie było czyste

i staranne — lecz wszystko trzeba robić w miarę. Zanim wydamy rozkaz, starajmy się poznać, jak dziecko pracuje poza szkołą, w jakich warunkach. Przedewszystkiem zapytajmy się siebie, ile winy leży po naszej stronie. Dziecko przechodzi do oddziału V. Wypracowanie jego, które dostałem, jest bardzo niedbałe. Czy to jego wina, gdy w poprzednich latach nauczania nie zwracano na to należytej uwagi? Czy w piątym roku nauczania ma uczeń odpokutować za to, co nauczyciel zaniedbał w poprzednich latach? Chyba nie. Nie mówię o tem, że dziecko zniechęca się do pracy. A dla samego nauczania jako korzyść z takiego postępowania? Zadanie z błędami każemy jeszcze raz przepisywać i w ten sposób utrwalamy tylko złe przyzwyczajenia, miast je usuwać. Jeżeli chcemy ucznia poprawić, to inna droga prowadzi do tego celu. Przedewszystkiem zdwoić czujność nad takiem dzieckiem. Poza tem, lepiej od takiego ucznia zadanie przyjąć, poprawić, a wtedy dopiero kazać mu przepisać.

Jeżeli w sposób łagodny będziemy kłaść nacisk na czystość, to napewno skutek osiągniemy. Inna rzecz, jeżeli chodzi o kaligrafję. Tutaj trzeba pamiętać, że i nauczyciel pisze jeden mniej, drugi więcej kaligraficznie. Należy kłaść nacisk na kształtne, wyraźne i czytelne pismo.

Jak ja pojmuję poprawę ćwiczeń?

Pierwszą rzeczą to błędom zapobiegać.

Każde ćwiczenie przygotowujemy. W tem przygotowaniu należy poświęcić część lekcji na omówienie pisowni wyrazów, które naszem zdaniem mogą dzieci błędnie napisać. To się tyczy i dyktanda nawet tego „jako sprawdzian". Tutaj powinniśmy także błędom zapobiegać. Mamy zawsze sposobność „sprawdzić", czy uczniowie przyswoili sobie poprawną pisownię wyrazów i form, a brak nam jej do ugruntowania zdobytych wiadomości.

Zadanie, przez nauczyciela sprawdzone, poprawiają dzieci albo gremjalnie albo każde zosobna.

Przy gremjalnem poprawianiu ćwiczeń zabieram zeszyty do domu i tu sprawdzam je. Błędy najczęściej powtarzające się w danym zadaniu zapisuję. Na następnej lekcji błędy te wspólnie z uczniami objaśniam. W pierwszym wypadku na szeregu przykładach, zaczerpniętych z zadania przypominamy sobie zasadę,

a w drugim wypadku trzeba będzie przeprowadzić nową lekcję, chociażby dany materjał nie był w tym oddziale przewidziany.

Dopiero po takiem omówieniu przystępujemy do poprawy ćwiczenia gremjalnie według wymagań programu. Błąd popełniony powinien uczeń przekreślić, a nad nim napisać wyraz poprawnie.

Tak postępuję, gdy ćwiczenie jest jednobrzmiące. Przy zadaniach stylistycznych zabieram je do domu (błędy wypisuję jak wyżej).

Przy tego rodzaju ćwiczeniach błędów nie „zaznaczam" ale je przekreślam (nie podkreślam!) kilka razy czerwonym atramentem, a nad tem piszę wyraz poprawnie. Tak samo postępuję przy błędach gramatycznych. Przechodzę w ten sposób każde zadanie. W szkole omawiam wspólnie z dziećmi błędy, jak wyżej, a samo ćwiczenie uczniowie poprawiają w domu. Ten sposób postępowania jest bardzo żmudny, ale miałem bardzo dobre rezultaty.

Gdy ćwiczenie sprawdzone miało dużo błędów t. z. w każdem zdaniu był błąd, to uczeń musiał całe zdanie przepisać, a nie pojedyńcze wyrazy poprawione.

Pod wypracowaniem piszę uwagę wtedy, gdy treść zadania nie odpowiada żądanej, albo pismo niedbałe. Wtedy pisałem: „Pisz starannie, czysto!". Ta uwaga nie wystarcza każdemu. Uczniowi, który nie umie kreślić elementów liter lub kreśli je niedbale, należy napisać wzór.

Ćwiczenie sprawdzone przez nauczyciela, musi uczeń poprawić, w przeciwnym razie trud wychowawcy nie przyniesie żadnej korzyści. Żeby nie nauczyć dzieci lekceważenia tej, tak ważnej pracy, musi nauczyciel poprawione przez ucznia wypracowanie jeszcze raz przeglądnąć, by sprawdzić, czy dziecko zastosowało się do wskazówek. Ileż to razy w tej pracy ucznia są błędy!

Tutaj należy czuwać i pracy nie żałować!

Wszystkich kwestyj, związanych z poprawianiem ćwiczeń nie wyczerpałem, jest to tylko próba wypełnienia ram programu. Rozwiązanie to, mimo braków, będzie bodźcem do zabrania głosu przez innych, więcej doświadczonych.

Strzemieszyce. Józef Har.

O NALEŻYTE TRAKTOWANIE LEKCYJ GIMNASTYKI.

Tylko ta szkoła dobrze spełnia swoje zadania względem powierzonej jej młodzieży, która oprócz rozwijania zdolności umysłowych uczniów, przygotowuje ich do życia i stara się o wyrobienie dzielności i tężyzny fizycznej. U nas dużo mówi się o znaczeniu wychowania fizycznego, bo ostatnia wojna dobitnie wykazała, że stanowi ono nietylko potrzebę, ale konieczność. Wszystkie państwa zwróciły baczną uwagę na racjonalne wychowanie fizyczne swych obywateli. Przed nami leży szerokie pole działania. Musimy pamiętać o tem, że „doskonałym ten tylko nazwać się może, kto w czerstwem i kształtnem ciele czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę“, że „każde wychowanie moralne powinno mieć za fundament i podstawę wychowanie fizyczne“ (J. Śniadecki). Wzorem nam być musi starożytna Grecja, gdzie dbano o rozwój fizyczny młodzieży, gdzie ciało przy wychowaniu moralnem i intelektualnem było przedmiotem wielkiej zapobiegliwości. Ten obraz helleńskiej harmonji między rozwojem ciała i duszy ciągle mieć winniśmy przed oczyma. Tymczasem tak nie jest. Ludzie zaniedbują swe zdrowie i narażają się na tysiączne cierpienia cielesne, byle tylko zapełnić głowy przeróżnemi wiadomościami. Łatwoby można wiele dolegliwości uniknąć, gdyby nie lekceważono wychowania fizycznego, gdyby od wczesnej młodości dbano o należyty i niczem niekrępowany rozwój organizmu. Niestety za mały nacisk kładzie się w szkołach naszych na wychowanie fizyczne. Są coprawda w tej sprawie liczne rozporządzenia, programy ministerjalne również mówią o ważności i konieczności gimnastyki, gier i zabaw, lecz brak dostatecznej liczby należycie przygotowanego nauczycielstwa i odpowiednich budynków (hal gimnastycznych), a najwięcej niedocenianie ważności tego przedmiotu stoi na przeszkodzie.

Lekcje gimnastyki nie są tem, czem być winny: czynnikiem racjonalnego wychowania fizycznego. W naszych bowiem warunkach, mając do dyspozycji 2 godziny tygodniowo, uprawiać musimy wszystkie gałęzie sportu, przystosowane do wieku i rozwoju organizmu dzisiejszego. Cóż tymczasem robi się u nas podczas lekcji gimnastyki i w jakich warunkach większość nauczycielstwa

zmuszona jest pracować? Zacznę od boiska. Mało mamy odpowiednich boisk, tak że lekcje gimnastyki odbywać się muszą na podwórzu szkolnem, a tumany kurzu, unoszące się podczas ćwiczeń, nie pozwalają oddychać. Nie pomoże też częste skrapianie wodą, bo w krótkim czasie wsiąka w ziemię. Lekcja gimnastyki jest najczęściej na ostatniej godzinie. Jest to szkodliwe, zwłaszcza w lecie, bo wtedy na podwórzu jest tak gorąco, że dzieci męczą się bardzo, tem więcej, że gimnastykują w zwykłych ubraniach, o których w każdym razie powiedzieć nie można, że są higjeniczne, a o sprawieniu mundurka ćwiczebnego mowy być nie może. W zimie znów najczęściej gimnastyki niema, bo brak hali gimnastycznej, na podwórzu za zimno, a klasa za mała. W takim wypadku koniecznie (choć wogóle jest ono polecenia godne) uprawiaćby należało łyżwiarstwo, bo jest to jeden z najzdrowszych sportów, a o ślizgawkę zaś nietrudno. Spotykamy się często ze zdaniem, że ćwiczen gimnastycznych uprawiać nie można z braku przyrządów. Błędne to zupełnie zapatrywanie, gdyż przy pewnej rzutkości, łatwo sobie można poradzić i niezbędne przyrządy zastąpić innemi, mniej drogiemi, a w każdym razie wystarczającemi. Przy dobrej tylko chęci wszystkiego dokonać można. Przechodząc do samej lekcji gimnastyki stwierdzić wypada, że pod żadnym warunkiem sposób ujęcia jej nie odpowiada dzisiejszym wymaganiom. Naco bowiem w większości wypadków zaobserwowanych przeze mnie — poświęca ją się? Na marsze i zwroty, na powtarzanie aż do znudzenia zawsze tych samych gier i zabaw, które zniechęcają wszystkich, a nigdy nie przyczynią się do wyrobienia zręczności, wzmocnienia muskulatury, wyćwiczenia w szybkich i celowych ruchach. Wszystko to naturalnie jest powodem niedoceniania ważności wychowania fizycznego przez wielki procent nauczycieli, którzy lekcję gimnastyki uważają za mniej ważną.

Aby usunąć te niedomagania, wskazanem byłoby, by gimnastykę prowadzili jedynie ci, którzy z zamiłowaniem oddają się sportom, mając odpowiednie kwalifikacje, by starano się o odpowiednie urządzone hale gimnastyczne, boiska i najniezbędniejsze przyrządy. Pielęgnowanie wychowania fizycznego musi stać się zczasem nieodzowną potrzebą każdego narodu.

Kościan. J. M.

ZADANIA ŻARTOBLIWE I ZAGADKI MATEMATYCZNE.

Nauka rachunków powinna się przyczynić do ogólnego rozwoju ucznia i przygotować go do życia praktycznego. Mając ten cel na oku, musi nauczyciel patrzeć na życie ze stanowiska dziecka, musi zniżyć się do poziomu jego myślenia. Zadania ćwiczebne powinny być obrazem życia codziennego, tego prawdziwego życia dorosłych, bo młodzież lubuje się w naśladowaniu. Cała sztuka nauczania powinna jednak polegać na tem, aby nuda nie panowała w izbie szkolnej, aby nauczyciel umiał uczynić przedmiot interesującym. W wypadkach, gdzie z powodu utrwalenia pewnego działania ćwiczenia mniej interesują i uwaga dzieci słabnie, może nauczyciel wywołać sytuacje wesołe. Dziecko jest za to bardzo wdzięczne, gdyż lubi się śmiać. Smiech jest zresztą właściwością człowieka. Śmiech to czynnik metodyczny pierwszej wagi. Między klasą a nauczycielem zapanuje natychmiast większa swoboda. Mimowoli dzieci są zainteresowane, uwaga silnie natężona skieruje się na omawiane zagadnienie. Takiemi zagadnieniami są zadania żartobliwe i zagadki matematyczne.

Są one pewnego rodzaju zabawą, ale zarazem środkiem pedagogicznym, który pozwala obudzić ciekawość dziecka i oswoić je w ten sposób z pierwszemi i najważniejszemi pojęciami matematycznemi, bez obarczania jego umysłu nadmiernym wysiłkiem. Zarazem są one cennym materjałem do urozmaicenia lekcyj, dziecko nauczy się patrzeć na liczbę też z innego punktu widzenia. — Skarżymy się, że nie jesteśmy zadowoleni z naszej pracy. Sami jesteśmy winni. Gubimy się bardzo często w abstrakcji, a poglądowy fundament zatracamy. Nauczyciel i dorosły wykonywują działania prawie że podświadomie, skory zatem niedoceniać pracy duchowej dziecka. Nie powinno nam chodzić o doskonałą technikę w rozwiązywaniu zadań; najważniejszą będzie zrozumienie postępowania. Stawiając od czasu do czasu zagadki matematyczne zaprawia nauczyciel dzieci do samodzielnego wnioskowania. Liczba nie jest czemś oderwanem. Przenika ona wszystkie dziedziny życia współczesnego, przybiera postać, zawsze jest współczynnikiem. Warunki życiowe ustawicznie się zmieniają, orjentacja w nich jest koniecznie potrzebna. Zagadki matematyczne są właśnie tego rodzaju, że wyrabiają w uczniu tę bystrość i giętkość umysłu, która pozwala szybko i trafnie się orjentować. Idą one po linji wymagań programu ministerjalnego, który żąda, aby uczeń się pewnie i szybko orjentował w zjawiskach otaczających go przez ujęcie ich cech ilościowych.

Zakres od 1-100 to najważniejszy, to fundament, na którym się opiera cały gmach nauczania rachunków. Wymaga on od nauczyciela najwięcej wytężonej pracy, wszechstronnego ujęcia liczby. Stosunek nauczyciela do dziecka jest w tym okresie bardzo swobodny, więcej familijny, dlatego zadania żartobliwe mogą tu być często użyte. Zadania następujące wywołają napewno nastrój bardzo wesoły: 1) Na dachu siedziało 5 gołębi. Strzelec wystrzelił i zabił 2. Ile gołębi zostało na dachu? 2) Na stawie pływają kaczki. Jedna kaczka płynie przed dwoma kaczkami, a jedna za dwoma kaczkami. Ile kaczek pływa na stawie? 3) Ile koń ma nóg? 4) Franek, Janek i Lutek szli drogą i znaleźli

3 jabłka. Ile znalazłby Franek, gdyby tylko sam szedł drogą? 5) W pewnej rodzinie jest sześciu braci i każdy brat ma jedną siostrę. Z ilu osób składa się rodzeństwo? Zadania takie dzieci sobie bardzo dobrze spamiętają i w domu stawiają je rodzicom i rodzeństwu i cieszą się, gdy ktoś poda wynik mylny.

Jeżeli w zakresie od 1-1000 dzieci umieją dostatecznie wykonywać działania, a czas na to pozwoli, mogę uczniom sprawić miłą zabawę przez zaznajomienie ich z kwadratem magicznym. Mamy sposobność do wykonania rozmaitych operacyj myślowych i rachunkowych. Mały kwadracik z 9 pól zapozna nas z istotą kwadratu magicznego.

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Rysuję następujący kwadrat:

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

Co zauważymy? Sumy wierszy u kolumn są różne. Porównajmy sumy kolumn! Każda następna jest o 4 większa od poprzedniej. Dlaczego? A teraz wiersze. Suma. pierwszego 10 drugiego 26 przyrost 16. Regularność w budowie liczb budzi zainteresowanie. My chcemy zbudować kwadrat magiczny, więc co zrobić? Dzieci zliczą sumę wszystkich liczb i stwierdzą, że suma jednego wiersza powinna wynosić 34. Trudność sprawia jedynie odpowiednie rozmieszczenie liczb w polach kwadratu. Wyłania się cały szereg zadań dodawania i uzupełnienia. Ułatwiam rozwiązanie przez wpisanie kilku liczb w odpowiednie miejsca.

16	3	2	13
5	10	11	8
9	6	7	12
4	15	14	1

Inny rodzaj zagadki matematycznej to odgadywanie liczby pomyślanej. Już zapowiedź, że każdy uczeń może sobie pomyśleć dowolną liczbę, a nauczyciel mu ją powie, wzbudza ciekawość, zarazem rodzi się chęć odkrycia tej tajemnicy. Zagadnienie jest takie: każdy niech swoją liczbę pomnoży przez 2, do iloczynu dodać 3; to wszystko pomnożyć przez 5 i od otrzymanego iloczynu odjąć 11. Była liczba 6 pomyślana, te wyniki poszczególnych działań były 12, 15, 75, 64. Rozwiązanie polega na tem, że liczba pomyślana została pomnożona przez 10. Inne wymienione działania nie mają żadnego wpływu na wynik, służą tylko do zamaskowania operacji zasadniczej.— Bardzo ciekawy jest następujący rachunek: każdy uczeń napisze w zeszycie liczbę trzechcyfrową ale taką, aby cyfra setki była większa od cyfry jednostek; np. 713. Niech teraz cyfry tej liczby napisze w odwrotnym porządku (317) i liczbę otrzymaną odejmie od pierwszej. Uczeń powie cyfrę jednostki otrzymanej różnicy, a nauczyciel powie mu całą różnicę. Dzieci koniecznie chcą tę sztukę posiadać, aby się popisywać; muszą zbadać stosunek tych liczb, koniecznie muszą myśleć. Łatwo spostrzegą, że środkowa

cyfra różnicy to zawsze 9, a setki i jednostki uzupełniają się do 9. Więcej ciekawy jest następujący rachunek

$$\begin{array}{r} 713 \\ -317 \\ \hline 396 \\ +693 \\ \hline 1089 \end{array}$$

Zagadnienie jest to samo. Uczeń pisze pod otrzymaną różnicę jej odwrotność i obie liczby zliczy. Suma wynosi zawsze 1089. Wyjątek stanowi oczywiście ten przypadek, jeżeli różnica wynosi 99 np.

$$\begin{array}{r} 534 \\ -435 \\ \hline \text{różnica } 99 \\ \text{odwrotność } 99 \\ \hline \text{suma } 198 \end{array}$$

Zagadki matematyczne i zadania żartobliwe służą i w zakresie nieograniczonym do bardzo miłego urozmaicenia lekcyj. Uczeń będzie ucieszony, gdy po mnożeniu lub dzieleniu spotka się z liczbą, która zawiera na wszystkich miejscach tę samą cyfrę, lub dziwną kolejność cyfr. Gdy pomnożymy liczbę 15873 lub jej wielokrotność liczbą 7, otrzymamy iloczyny bardzo ciekawe, $15873\times7=111111$; $2\times15873\times7=222222$. Siódemka objawia nam inną jeszcze właściwość; gdy ją zwiążemy z iloczynem 11×13. Otóż, jeśli pomnożymy wielokrotność 1-999 siódemki przez 143 otrzymamy zawsze jako iloczyn liczbę, złożoną z dwu zupełnie identycznych liczb; np. $4\times7\times143=4004$; $12\times7\times143=12012$; $125\times7\times143=125125$. Jak to sobie wytłumaczyć? Zwracam uwagę na iloczyn $7\times143=1001$; $1001=1000+1$; $63\times1001=63000+63$.

Takie ujęcie zagadnienia zmusza dzieci do głębokiego badania liczby, wyrabia przeto technikę działań i kształci umysł.— Aby wywołać nastrój wesoły, każę napisać 7 samemi dwójkami. Różne będą kombinacje; gdy napiszę rozwiązanie $2^2+2+\frac{2}{2}$ z łatwością napiszą liczbę 31 samemi trójkami.

W klasach wyższych może nauczyciel od czasu do czasu podawać zadania, polegające na błędnem rozumowaniu, tak zwane paradoksy z widocznie błędnemi wynikami poprawnego na pozór rozumowania. Paradoks niewytłumaczony sprawia uczucia niepokoju i rodzi w umyśle wątpliwości; wytłumaczony staje się bardzo pouczającym, wskazuje sieci czyhające na nasz umysł, odkrywa pozory, którym często ulegamy. Uczeń przekona się ku swemu zadowoleniu, że źródła niedorzeczności należy szukać w błędnem rozumowaniu albo w niedbale wykonanym rysunku. Zmuszony jest do ścisłego wnioskowania i krytycznego rozpatrzenia każdego zdania. Ćwiczenia takie są bardzo zajmujące i zarazem doskonałą gimnastykę umysłową. Udowodnię, że $4=2$. Nie ulega wątpliwości, że równanie $(12-12)=(6-6)$. Przedstawiam równanie w formie iloczynowej $4\,(3-3)=2\,(3-3)$ dzielę przez $(3-3)$ a wynik: $4=2$.

Każdy człowiek lubi anegdoty. Szkoła powinna to wyzyskać i anegdoty w nauce rachunków uwzględnić, np. Fałszywy banknot: Do pierwszorzędnego magazynu kapeluszy męskich wszedł pewien pan i kupił kapelusz za 17 zł. Przy kasie wręczył banknot 50 zł. Brakło drobnych, przeto właściciel magazynu posłał chłopca, by pieniądze zmienił w sąsiednim sklepie. Otrzymawszy drobne, wypłacił resztę kupującemu i ten, zabrawszy nabyty kapelusz, oddalił się. Po pewnym czasie przybiegł właściciel sklepu, w którym poprzednio dokonano zmiany i oświadczył, że otrzymany banknot jest fałszywy. Właściciel magazynu z kapeluszami przyjął zpowrotem fałszywy bilet bankowy, zniszczył go, a reklamującemu wręczył inny banknot 50 zł. Należy ustalić, kto i na ile został poszkodowany? (50 zł.) (Lilâvatî, S. Jeleński.)

Zadania żartobliwe i zagadki matematyczne są w nauce bardzo pożyteczne. Wyróżniają się pośród wszelkich innych dobrych zadań tem, że przyczyniają się do urozmaicenia lekcyj i szerszego zainteresowania się dzieci liczbą. Błędem byłoby stosować je w każdej lekcji, straciłyby wnet na uroku i nauczyciel osiągnąłby przeciwne skutki. Nie wolno uważać je za materjał rachunkowy przy wprowadzeniu nowego działania, spowodowałyby zamęt i pomieszanie pojęć. Tylko wtenczas, kiedy dzieci już dobrze są obeznane z techniką działań, można się niemi posługiwać z pożytkiem.

Sławsko Małe. Antoni Lubik.

LEKCJA GIMNASTYKI W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Wielu nauczycieli, zwłaszcza początkujących, nie ma dostatecznego wyrobienia, by odpowiednio prowadzić lekcje gimnastyki w szkole powszechnej. Niektórzy traktują ją z punktu widzenia wojskowego, pomijając w zupełności cele metodyczno-wychowawcze. Program ministerjalny podaje wiele wskazówek, nie dając natomiast wzorów lekcyjnych, według których należy poprowadzić lekcje gimnastyki. W pracy niniejszej pragnę podać kilka uwag na temat lekcyj gimnastyki, które prowadzącemu obok programu mogą być pomocą.

Celem wychowania fizycznego w szkole powszechnej jak i średniej jest zdrowie wychowanka, z którym łączyć się winno wychowanie moralne i intelektualne. Chcąc osiągnąć wyżej wspomniany cel, rozwój ciała musi być ciągły i systematyczny. Nie należy więc przerywać ćwiczeń gimnastycznych w zimie, jak to się często praktykuje na wsi, gdzie brak odpowiedniej sali, przyczyni się do tego. Drugim ważnym momentem wychowania fizycznego jest nietylko sama lekcja gimnastyki, ale ciągłe zwracanie uwagi

na prawidłowe siedzenie w ławce, proste trzymanie się przy pisaniu itd. W czasie lekcyj gimnastyki należy zwracać uwagę, by praca była rozłożona równomiernie na wszystkie masy mięśniowe. Do osiągnięcia celu wychowania fizycznego posługujemy się środkami, które dzielą się na ogólne i szczegółowe. Ogólne środki, to warunki życiowe, a mianowicie: ubranie, światło, powietrze, jakość i sposób odżywiania, stosunek pracy do wypoczynku, wreszcie zajęcia pozaszkolne dziecka. Nauczyciel-gimnastyk winien znać dokładnie warunki, w jakich żyją jego wychowankowie, gdyż to pozwoli mu wyrobić pojęcie, jak winien pracować i jakie przedsiębrać środki, aby przeciwdziałać ujemnym wpływom. Do środków szczegółowych zaliczamy gimnastykę, gry i zabawy, pląsy (dla dziewcząt), ćwiczenia lekko-atletyczne, ćwiczenia w reakcji słuchowo-wzrokowo-mięśniowej.

Gimnastyka posługuje się ruchem. Pamiętać jednakże należy, że każdy ruch winien znaleźć swą podstawę w anatomji, fizjologji i psychologji człowieka. Inne ruchy nietylko nie przynoszą korzyści, ale są szkodliwe.

Celem gimnastyki jest:

a) przeciwdziałanie ujemnym warunkom szkoły (siedzenie w ławce, ograniczenie swobody ruchów itd.);

b) pomoc w racjonalnym rozwoju organizmu przez stwarzanie pozornych niebezpieczeństw.

Drugi środek wychowania fizycznego, gry i zabawy, napotyka na pewne trudności, gdyż nie mamy w programie specjalnych godzin na ten cel przeznaczonych. Należy je więc wplatać w inne lekcje, jak gimnastykę itd. Zabawy i gry odgrywają zatem ważną rolę w wychowaniu fizycznem. Możemy je rozpatrywać ze stanowiska: zdrowotnego, społecznego, dydaktycznego. Ze stanowiska zdrowotnego wynika, że gra na świeżem powietrzu wpływa dodatnio na wentylację płuc, jak również całego organizmu, powoduje dobrą cyrkulację krwi. W grach i zabawach rozwija dziecko odwagę, szybkość decyzji i orjentację. Słuszne jest zdanie, że zabawa to życie w miniaturze, gdyż tak samo jak w życiu, obowiązują tu pewne prawa i przepisy, do których dzieci muszą się dostosowywać. Wdrażając się zaś do tych przepisów, dziecko przyzwyczaja się do współpracy, ucząc się karności, porządku, nabierając przekonania, że gromada jest siłą.

Ć w i c z e n i a s p o r t o w e. W szkole powszechnej winno być zasadą nieuprawianie sportu zawodowego. Z ćwiczeń sportowych, stosowanych i zalecanych w szkole powszechnej należy wziąć pod uwagę:

a) krótkotrwałe biegi zbiorowe nie dalej jak 100 metrowe;
b) skoki i rzuty (dyskiem, oszczepem);
c) pływanie z zastrzeżeniem, że nauczyciel sam umie doskonale pływać, zna głębokość rzeki czy jeziora i warunki higjeniczne wody;
d) saneczkowanie (w górach narciarstwo, łyżwiarstwo);
e) pląsy (dla dziewcząt), wyrabiające gibkość i sprężystość ruchów.

Dobór ćwiczeń gimnastycznych zależny jest od wieku dziecka, rozwoju fizycznego, wyćwiczenia i płci. Nauczyciel, biorąc pod uwagę te czynniki, musi układać odpowiednie wzory lekcyjne, któreby odpowiadały wszystkim wymaganiom.

T o k l e k c j i g i m n a s t y k i.

Lekcja gimnastyki w zasadzie dzieli się na 3 części:

I.	Ćwiczenia wstępne	trwające	od 5 do 10	minut
II.	„ główne	„	35	„
III.	„ końcowe	„	od 3 do 5	„

W skład ćwiczeń wstępnych wchodzą:

a) łatwe ćwiczenia nóg, głowy, szyi, tułowia i postawy;
b) ćwiczenia, mające na celu poprawę budowy ciała;
c) bieg (jeżeli gimnastyka jest prowadzona po kilku godzinach innych lekcyj.)

Ćwiczenia wstępne są skróconą lekcją gimnastyki. Ćwiczenia te mają na celu pobudzenie organizmu do ruchu i przygotowanie organizmu do ćwiczeń głównych.

Ćwiczenia główne:

a) ćwiczenia uwypuklające klatkę piersiową;
b) zwisy i wstępowanie (w programie ćwiczenia ramion i górnego tułowia);
c) ćwiczenia równoważne bez przyrządów i z przyrządami;
d) ćwiczenia karku, grzbietu i łopatek;
e) chód i bieg;
f) ćwiczenia brzuszne;
g) ćwiczenia tułowia naprzemianstronne;
h) skoki.

Ćwiczenia końcowe:

a) ćwiczenia dysymetryczne (np. lewa ręka w bok, prawa w górę; prawa w bok, lewa w górę);
b) łatwe ćwiczenia nóg (np. zaznaczanie kierunku);
c) ćwiczenia uspakajające (chód na palcach, przysiady);
d) ćwiczenia oddechowe.

Uwaga. O ile lekcja była przeprowadzona w sali należy dać krótkotrwałą zabawę, aby ożywić i wprowadzić pogodny nastrój.

Okresy fizyczne w szkole.

Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej dzieli się na trzy okresy. Okres pierwszy (zabawowy) obejmuje dzieci od lat 7-miu do 10-ciu (oddziały I, II i III). Pozostałe dwa okresy zowiemy okresami gimnastycznemi. Okres drugi obejmuje dzieci od lat 10-ciu do 12-tu (oddziały IV-ty i V-ty). Okres ostatni obejmuje dzieci od lat 12-tu do 14-tu (oddziały VI-ty, VII-my).

Okres I-szy.

Dziecko nim przyszło do szkoły żyło życiem swobodnem, nie poddając się żadnym przepisom ni prawom. W życiu zaś szkolnem musi dziecko z konieczności, poddać się przepisom, które poniekąd krępują swobodę jego ruchów. Początki wieku szkolnego, są zarazem dla dziecka największemi momentami w rozwoju organizmu. W tym czasie wytwarza się większa ilość krwi, a utraca natomiast częściowo ruchliwość stawów. Krążenie krwi nie jest uregulowane. System nerwowy jest mało wykształcony. Siła mięśniowa dziecka nie idzie zgodnie z jego wolą. W tym też okresie należy dziecku dać takie zabawy, w których jest jak najwięcej ruchu. Dziecko w tym okresie życia odznacza się bujną fantazją, możemy więc odtwarzać ruchy zwierząt, scenizować bajki.

Wzór lekcyjny dla okresu I-go.

Oddział I-szy (wzór zabawowy).

Ćwiczenia wstępne.

I. Powitanie. Zbiórka w różnych formacjach.
II Głowa (w prawo, lewo, tył, wymachy rąk np. zrywanie jabłek.
III. Nogi (jazda na rowerze, stojąc lub leżąc).
IV. Tułów (drwal rąbie drzewo, rznięcie drzewa, młócka).

Po każdem ćwiczeniu oddech.

Ćwiczenia główne.

V. Skłony: oprzeć się o ścianę, siąść, wyciągnąć ręce do góry, wciągać się po ścianie. Klęcząc oprzeć się o ścianę stopami i pochylać ku ścianie.
Nie wolno wstrzymywać oddechu przy tych ćwiczeniach!

VI. Chód podług komendy.

VII. Ćwiczenia, wyrabiające przytomność umysłu (zabawy, powódź, rozbicie okrętu).

VIII. Zabawy i gry. Konopki. Kot i mysz. Ćwiczenia oddechowe. — Marsz ze śpiewem do klasy.

Wzór lekcyjny dla oddziałów II-go i III-go.

wzór a) I. Zbiórka. Powitanie. Marsz ze śpiewem.
II. Zbiórka w różnych miejscach sali lub boiska. Zbiórka parami w szeregu i dwuszeregu.
III. Postawa stojąca i siedząca (latem na trawniku) o nogach wyprostowanych.
IV. Położenie rąk na biodra. Karzełki olbrzymy. (Wielkie i małe drzewa). Lot ptaka.
V. Zabawy: murzyn, kot i mysz, w kole.
Marsz ze śpiewem do klasy.

wzór b) I. Zbiórka w dwuszeregu. Powitanie.
II. Marsz ze śpiewem. Postawy: stojąca, przysiadna.
III. Położenie rąk na biodra, chwyt za kark.
IV. Chód kruka. Ukłon japoński.
V. Chwyt za nogę. Zamknąć oczy i liczyć do pięciu.
VI. Zabawy. Ptaszek. Wyścigi piłek w dwuszeregu.

Okres II-gi gimnastyczny. (Wiek od 10-ciu do 12-tu lat).

W tym okresie życia posiada dziecko rozwiniętą zdolność kombinowania, wzmocniony i ukształcony organizm, który pozwala mu na ćwiczenia koordynacji ruchów. Gimnastyką w tym okresie winna posługiwać się ćwiczeniami w ściśle określonej formie.

Ćwiczenia te nie powinny przeciążać umysłu dziecka, i dlatego podawać je należy w formie zabawowej. Gry i zabawy winny odznaczać się bogactwami zasad, by dawały dziecku możność okazania zręczności. Ćwiczenia takie jak zwisy, skoki i równowaga, można podawać w formie właściwej.

Od 10 roku życia, dzieci płci obojga mogą wykonywać razem tylko niektóre ćwiczenia. Z powodu różnicy siły i naturalnego popędu do różnych ćwiczeń. (D. N.)

Ślesin. Henryk Puchnicki.

UNJA HORODELSKA.

I. Co urządziliśmy wczoraj wspólnie z klasą szóstą? (Wycieczkę.) Co kilka dni przed wycieczką odbyło się w tej sprawie? (Zebranie samorządu naszej klasy i szóstej.) Nad czem radzono? (Nad tem, dokąd urządzić wycieczkę, co należy zabrać, kto zajmie się organizacją.) Co uchwalono? (Wybrać kierownika i dodać mu dwóch pomocników.) Kto ich wybierał? (Wszyscy obecni na zebraniu.) Dlaczego wybrano kierownika? (Żeby podczas wycieczki panował porządek.) Dlaczego zebrały się samorządy obu klas? (Chodziło o zgodę wszystkich.) Było to potrzebne? (Tak, gdyby jedna tylko klasa wybierała, druga byłaby niezadowolona.) Dlaczego jeszcze? (Jeżeli wszyscy wybierają kogo, to też wszyscy słuchać go muszą.)

II. a) Kiedy Litwa połączyła się z Polska? Dlaczego? Kiedy okazało się to skutecznem? (W bitwie pod Grunwaldem.) Co się stało, kiedy Litwini raz sami wojować chcieli bez pomocy Polaków? (Zostali pobici pod Worsklą.) Wtedy Litwini zrozumieli, że lepiej będzie, jeśli zawsze wspólnie działać będą z Polakami i dlatego w trzecim roku po bitwie pod Grunwaldem zjechali się na obrady w Horodle. Powiedzcie mi, czy wszyscy Polacy i Litwini brali udział w zjeździe? Kto bierze udział w zebraniach samorządu? (Wszyscy członkowie gminy.) A kto np. głosuje podczas wyborów do sejmu? (Wszyscy, o ile ukończyli 21 rok życia.) Kto zaś mógł brać udział w zjeździe w Horodle? (Szlachta.) Co zrobiliście, aby wasza wycieczka udała się? (Wybraliśmy wspólnie z klasą VI. jednego kierownika.) Dlaczego potrzebowaliście zgody uczniów z klasy VI? W Horodle Polacy zobowiązali się, że bez zgody Litwinów nie wybiorą sobie króla, a Litwini przyrzekli, że po śmierci Witolda tego zamianują Wielkim Księciem, na którego zgodzą się Polacy. Dlaczego to uczyniono? (Żeby nie było kłótni.) Co staćby się mogło? (Zerwałby się związek między Polską i Litwą.)

b) Na co podzielona jest cała Polska? (Na województwa.) W którem województwie mieszkasz? Dlaczego cały kraj podzielono na województwa? (Aby móc lepiej rządzić.) Pokaż na mapie województwo poznańskie. Jest to duży obszar i dlatego każde województwo podzielone jest na mniejsze jeszcze części. Jak nazywają się te części? (Powiatami.) Dawniej Polska również podzielona była na województwa i kasztelanje. Na Litwie tego nie było. Z tego to powodu uchwalono, aby i Litwę podzielić na takie części. Dlaczego to uczyniono?

c) Jakie prawa miała szlachta polska? Gdzie je otrzymała? (W Koszycach.) Szlachta litewska nie miała takich praw. Co wobec tego należało jeszcze uchwalić? (Nadać Litwinom te same prawa.) Dlaczego? Jakie prawa ma każdy członek waszej gminy? (Równe.) Co to znaczy? Czy byłoby dobrze, gdyby niektórzy z was mieli większe prawa? Coby się wtedy stało? (Byłaby niezgoda.) Czy w takich warunkach chętniebyście pracowali? Otóż z tych samych powodów, Jagiełło nadał szlachcie litewskiej te same prawa, czyli przywileje, które miała szlachta polska.

d) Co urządziliście przed wycieczką? Dlaczego? Polacy i Litwini w Horodle uchwalili, że w razie potrzeby zwoływać będą wspólnie zjazdy do Lublina lub Parczowa. Kiedy to mogło być potrzebne? (Jeżeliby chciano wprowadzić nowe prawa.) Dlaczego jednak uchwalono, żeby najpierw zwołać zjazd? (Wszyscy zgodzić się musieli na te nowe prawa.) Czy to było potrzebne? (Tak, wszędzie miały być równe prawa.) Czy obecnie też urządza się takie zjazdy, jeżeli uchwalone mają być nowe prawa? Kto je dziś uchwala? (Posłowie.)

Powtórzenie według punktów: a, b, c i d.

III. Co zrobiliście przed wycieczką? Co okazało się? (Wycieczka udała się i wszyscy byli zadowoleni.) O czem więc przekonaliście się? (Że dobrze jest łączyć się i wspólnie pracować.) Kto o tem również przekonał się? (Polacy i Litwini.) Z czego to widzimy? Co więc postanowić sobie musimy? Jak to zrobić, aby zawsze o tem pamiętać? (Napisać w statucie gminy szkolnej.) Co napiszemy? — Następuje dyskusja. Dzieci wypowiadają swoje zdania. To zaś zdanie, na które wszyscy się zgodzą, sekretarz gminy wpisuje do statutu.

Kościan. Mla.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Bajka Al. Fredry „Małpa w kąpieli."

Autor lekcji nie podał klasy, w której tę bajkę przerabiał i to nie pozwala się zorjentować, w jakim zakresie ten utwór powinien był być potraktowany. „Krótka pogadanka o bajkach już znanych" przed objaśnieniami rzeczowemi i językowemi byłaby na miejscu, gdyby wprowadzała w treść bajki czytanej albo przynajmniej poruszyła kompleks myśli, które dzieciom uprzystępnią czytany utwór. Ponieważ nie zachodzi tu żaden z wymienionych wypadków, więc uważam pogadankę tę jako zbędną; gdy zaś nauczający chciał z dziećmi przerobione bajki powtórzyć, to mógł to zrobić po przeczytaniu utworu.

Objaśnienia rzeczowe zostały pominięte, bo te, które autor podaje, są tylko językowe. Do objaśnień rzeczowych potrzebna była mapa i tablica małpy. Dzieci powinny wspólnie z nauczycielem zwierzę to opisać, a mapa posłużyłaby do wskazania miejscowości, w ktorych ono żyje. Wspomnieć przytem należało, że małpę można oswoić, a odznacza się ona tem, że naśladuje czynności przez siebie zaobserwowane. I to byłoby wstępem lekcji. Dalszy plan lekcji u autora jest następujący: 1. Czytanie całości przez nauczyciela. 2. Dzieci czytają odstępami (ale także całość), które nauczyciel wyróżnił podczas przygotowania się do lekcji. 3. Opowiadanie treści (całości). 4. Objaśnienia językowe. 5. Plan. 6. Charakter utworu (alegorja). — Plan ten jest m. zd. wadliwie ułożony.

Czytanie przez nauczyciela całości ma pozwolić uczniom pojąć treść. I słusznie autor zwraca uwagę na dobre czytanie nauczającego. O ile ta czynność była umotywowana o tyle ta w punkcie 2) jest zbędna w takiem następstwie, w jakiem jest uwzględniona. Dziecko przeczyta jakąś rzecz dobrze, o ile ją rozumie, a śmiem twierdzić, że tej treści nie ujęło całkowicie i autor z tem liczy się, bo będzie dawać objaśnienia. Ta sama uwaga dotyczy i punktu 3), bo dziecko utwór opowie, jeżeli go rozumie, a jak to się mogło stać, gdy jeszcze nie były dawane objaśnienia. „Ogólnie" opowiedzieć t. zn. w wybitnym skrócie jest rzeczą dla ucznia trudną tem bardziej, gdy wyrazy nie zrozumiałe przyćmiewają treść. Dlatego punkt 4) powinien był znaleźć się przy punkcie 2): po odczytaniu bajki przez nauczyciela, dzieci czytałyby ją częściami i otrzymywałyby objaśnienia. Co się tyczy planu (punkt 5) to teraz właśnie, po tych innych punktach, nie jest on potrzebny. Plan sporządza się w tym celu, by dzieci zdały sobie sprawę z tego, o co chodzi w danym utworze, albo chcemy, by uczniowie na podstawie planu streścili bajkę. Dzieci zdawały sobie sprawę z całości, bo ją dwa punkty przedtem streszczały, a opowiadać jej według planu nie będą, jak to widać z dalszego ciągu lekcji. Miejsce na plan był przy punkcie 2). Tam po przeczytaniu całości przez nauczyciela, dzieci czytają częściami logicznemi, otrzymują objaśnienia, streszczają i dają tytuły (plan).

Według mnie plan tej lekcji powinien być następujący:

1. Pogadanka wstępna — objaśnienia rzeczowe. 2 Czytanie przez nauczyciela całości. 3. Dzieci czytają odstępami. Objaśnienia językowe. Streszczanie. Plan. 4. Czytanie całości przez nauczyciela (ucznia). 5. Streszczanie według planu całości. 6. Charakterystyka małpy. 7. Charakter utworu (alegorja). 8. Ćwiczenie ustne (piśmienne). Temat odpowiedni np. Naśladowanie bezkrytyczne wśród ludzi.

Na wyciągnięciu nauki z bajki nie należało poprzestać.

Rozumie się, że rozwiązanie zagadnienia zależy od stopnia nauczania, ale zawsze liczyć się należy z tem, że plan i każdy jego punkt powinien być umotywowany i musi być uwidoczniona celowość postępowania.

Strzemieszyce. Józef Har.

JĘZYK OJCZYSTY.

Błędy składniowe w rządzie słów.

(Analogja składniowa).

Powątpiewać *w co*. — Podskoczyć *na cenie*.

Nieznajomość i słabe, albo nieraz stępione odczuwanie właściwości języka ojczystego wśród pewnej liczby piszących i mówców i płynące stąd zboczenia i skazy językowe w mowie i piśmie są w dzisiejszym okresie życia naszego zjawiskiem (niemal) codziennem. Zamiast wyrażeń właściwych, zgodnych z naturą języka i pod względem formy zewnętrznej oddawna utartych, słyszy się często i czyta zdania o postaciach niezwykłych, zepsutych, w których budowę składniową utworzono najczęściej (bezwiednie) podług wzorów zdań innych, różniących się formą zewnętrzną, a tylko znaczeniowo z tamtemi pokrewnych.

Oto niektóre przykłady:

1. Znana jest konstrukcja zdań ze słowem *wierzyć,* mianowicie: wierzyć *w co,* jakoteż: nie wierzyć *w co,* np. wierzyć w Boga, nie wierzyć w sny, w przepowiednie itp. Pod wpływem tych wyrażeń ulegają i sposoby mówienia: *wątpić o czem* przekształceniu na *wątpić w co,* wskutek czego dosyć często (już od wieku XVI) spotyka się takie zwroty jak: wątpić *w prawdę* słów czyich, wątpić *w szczerość* uczuć itp. Tutaj bliskość znaczeniowa pojęć: *wątpić* i *nie wierzyć,* a także pojęć: *nie wątpić* i *wierzyć* spowodowała w samej formie zmiany przez skrzyżowanie z sobą dwóch różnych konstrukcyj: wątpić *o czem* i nie wierzyć *w co,* w ten sposób, że konstrukcję wierzyć *w co* przeniesiono do wyrażeń ze słowem *wątpić,* tworząc nowotwór składniowy „*wątpić w co*", spotykany nieraz zamiast pierwotnego, prawidłowego *wątpić o czem.*

Dzisiaj zjawia się już i dalsze rozwinięcie tego sposobu mówienia, mianowicie w postaci analogicznej: *powątpiewać w co,* jak to czytamy np. w wiadomości telegraficznej: „Vorwärts" powątpiewa w dobrą wolę kanclerza, oświadczając jednocześnie, iż kompromitacja rządu nie da się już cofnąć" (zamiast po polsku: powątpiewa *o dobrej woli* kanclerza..).

2. Podobnie wskutek niebacznego pomieszania z sobą dwóch różnych konstrukcyj składniowych powstają inne nowotwory. I tak, wyrażenie prawidłowe: „towar podskoczył *w cenie*" przekształcono, albo raczej zniekształcono na: „towar podskoczył *na cenie*", jak to czytamy w zawiadomieniu tej treści: „W umówionym terminie towar można zabrać, chociażby tymczasem *podskoczył* znacznie *na cenie,* a na rynku wyczuwałoby się tego brak". Tutaj pod wpływem innego wyrażenia: *zyskać na czem* (zyskać na cenie) stworzył autor dziwactwo językowe: *podskoczyć na cenie.* (D. C. N.)

Warszawa. A. A. Kryński.

OCENY KSIĄŻEK.

Stefanja Baczyńska i Anna Oderfeldówna: *Patrzę i opisuję.* Część I. Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na kl. II szkół powszechnych. Wydanie trzecie. Nakładem Naszej Księgarni. Warszawa. 1926. Cena zł 1,10 str. 84.

Jest to oparty na programie Ministerstwa W. R. i O. P., przeprowadzony poglądową formą nauczania, zwięzły podręcznik z ćwiczeniami językowemi, dozwolony przez Ministerstwo. Autorki rozpoczynają na obrazkach, których treść ma dziecko napisać w jednem zdaniu, później przechodzą do zdań złożonych, używając spójników *i a*, wreszcie do samodzielnych opowiadań dzieci i układania historyjek na podstawie obrazków. Z ćwiczeń ortograficznych uwzględniają autorki zagadnienia z wielkiemi literami, spółgłoskami głosowemi i niegłosowemi *b-p, w-f, d-t, g-k, z-s,* trudności z literami *o-ó,* końcówką *uje,* przyrostkami *li ły,* dalej znowu trudności z literami *g-z-ż, dz-c, h, r-rz.* Ćwiczenia te wyprowadza się z obrazków, któremi bardzo licznie zaopatrzona jest książka. Dla urozmaicenia kursu wplatają autorki do ćwiczeń piosenki i wierszyki.

Podręcznik jest psychologiczny. Wszystkie ćwiczenia zawierają pewną całość myślową, nieraz są przerywane kropkami, w tym celu, aby dzieci je same uzupełniały, np. Na środku widać..., który uczy służyć... albo Przy stole siedzi... i pisze.

Na końcu książki znajdują się uwagi metodyczne dla nauczyciela. Można je wyrwać bez uszkodzenia książki. Zauważyliśmy uwagę: Oddaj te kartki nauczycielowi!

Książka niewątpliwie odda wielkie usługi przy nauczaniu języka polskiego, czy jednak wobec trudnych warunków, w jakich żyjemy, znajdzie się w ręku każdego ucznia? L. B.

Zenon Klemensiewicz: *Język polski.* Podręcznik do nauki o języku ojczystym (dla klasy V (II) gimnazjalnej). Część I. Znaczenie i użycie wyrazów. Książnica-Atlas. 1926. Stron 51.

Podręcznik ten, przeznaczony dla uczniów, posiada zalety „Metodyki nauczania głosowni opisowej“ tego samego autora. Czytając go, myślałem sobie: „Przecież znalazł się ktoś, kto pisze dla młodzieży szkolnej o języku polskim ani trudno ani nudno, lecz łatwo i zajmująco, nie wchodząc przytem z wyżyn naukowości.

To też nie ulega wątpliwości, że korzyść z tej nauki będzie i wielka i trwała, autor bowiem stosuje w podręczniku metodę indukcyjną (choć z konieczności niezupełnie konsekwentnie przeprowadzoną), wobec czego uczniowie sami przy pomocy nauczyciela będą mogli z licznych, a bardzo ciekawych i szczęśliwie dobranych przykładów wyprowadzać wnioski i określenia (definicje).

Byłoby rzeczą pożądaną, aby autor po udanych pierwszych próbach przystąpił do opracowania dalszych części gramatyki polskiej. Odda w ten sposób nauce języka ojczystego w naszych gimnazjach rzetelną przysługę. F. P.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Jak wprawić dzieci do logicznego myślenia.

Zagadnienie to jest bodaj czy nie jednem z najważniejszych w szkole nowej. Inaczej na tę kwestję patrzymy dziś aniżeli dawniej. Szkoła intelektualistyczna Herbarta i Zillera urabiała głównie erudycję, tworząc chodzące encyklopedje, natomiast nowa szkoła chce wydobyć z dziecka elementy twórcze przez kształcenie zdolności myślenia, aby tem samem wychować państwu obywateli, którzy byliby zdolni podnieść jego wytwórczość. Inaczej patrzano dawniej na dziecko; uważano, że jest ono „małym człowiekiem“, psychologja tymczasem wykazała, że dziecko jest zgoła inną istotą od człowieka dorosłego, badaniem jego zajmuje się nowa nauka — pedologja. Głównej różnicy między dzieckiem a człowiekiem dorosłym dopatrujemy się właśnie w myśleniu: dziecko myśli konkretami, dorosły abstrakcjami. Stąd wypływa też, że innych metod używamy dziś aniżeli dawniej, stawiając na miejscu czołowem heurezę.

Jeżeli dzieci mają logicznie myśleć, muszą posiadać jasne pojęcia. Tymczasem dziecko bardzo często powtarza tylko wyrazy, wogóle nauczanie w szkołach naszych nie wyzbyło się jeszcze werbalizmu. Że tak jest w istocie, świadczą takie odpowiedzi dzieci jak „państwo to ludzie bogaci“, „naród ludzie biedni“, „król jest wyższy od prezydenta i ma ładniejsze stroje“ itp. Źródłem błędu jest najczęściej sam nauczyciel, skoro zabiera się do nauki historji, nie przyswoiwszy dzieciom poprzednio odpowiednich pojęć. Na nic jego mozół, bo co mogą owe dzieci rozumieć o takiem np. zdaniu: „Król Kazimierz Wielki przyczynił się do wzrostu potęgi państwa“. Może nauczyciel będzie zadowolony, gdy dzieci mu wyrecytują te słowa. Czy jednak w tem tkwi wiedza dzieci? A ile podręczników szkolnych jeszcze nie zniża się do poziomu myślenia dziecka! Tak samo w nauce przyrody. Na co zda się wszelka nauka, jeśli dziecko bezpośrednio nie styka się z danym przedmiotem? Widziałem dzieci, które wykonywały tekst z podręcznika do fizyki, ale czy w tem sens jakiś? Skończyć należy więc z werbalizmem, urobić dziecku odpowiednie pojęcia, co będzie pierwszym warunkiem kształcenia logicznego.

Droga do tego celu wiedzie od postrzeżeń poprzez wyobrażenia do pojęć. Należy więc postarać się o to, aby postrzeżenia dzieci były jak najdokładniejsze. z czego wynika, że wszelkie nauczanie winno być oparte na obserwacji. Programy ministerjalne idą właśnie w tym kierunku i budują wszelkie nauczanie na obserwacji. Z błędnej obserwacji wynikają kłamstwa fantazyjne jak i wogóle mylne postrzeżenia.

Jako ślad postrzeżenia pozostaje w świadomości wyobrażenie. Ponieważ jest ono mniej żywe a zatem i mniej wartościowe, niedokładniejsze, należy nauczanie oprzeć raczej na postrzeżeniach aniżeli na wyobrażeniach.

Przez postrzeganie wielokrotne przedmiotów, dziecko zauważy jego znamiona istotne, zgodnie z utartem prawem logiki (reprodukcja, refleksja, abstrakcja, kombinacja), i w ten sposób urobi sobie pojęcie, np. przez obserwację zegarków pozna, że najistotniejszemi częściami ich są tarcza i wskazówki, a także mechanizm, a już ubocznemi kształt; w ten sposób powstaje w jego umyśle pojęcie zegarka.

Trudność nauczania dzieci polega właśnie na tem, że należy im przyswoić pojęcia. Dydaktyka szkolna stworzyła cały szereg środków pomocniczych: w nauce rachunków używamy figur liczbowych dla przyswojenia dzieciom pojęcia liczb, w geometrji pól i brył, na fizyce dzieci doświadczają, w geografji urządzamy wycieczki, używamy obrazów i map, naukę przyrody koniecznie należy oprzeć na okazach. Trudniej jest w historji, bo jak dzieciom dać pojęcie państwa, narodu, króla, przywileju, stanu, kiedy to są rzeczy dla dziecka niedostępne. Materjałem postrzeżeniowym dziecka będą zjawiska z życia społecznego jak rodzina, szkoła, poczta, kolej, policja; nowa szkoła stworzyła ponadto samorządy, kooperatywy szkolne, kółka samopomocy itp., tak, że nauczyciel, opierając się na nich, drogą analogji przyswoi dzieciom odpowiednie pojęcia. Naukę języka polskiego uważa się zwykle za przedmiot, działający raczej na uczucia aniżeli na funkcje myślowe, ale zdanie takie jest mylne. Właśnie tu jest wiele sposobności do ćwiczeń w logicznem myśleniu czy to w rozbiorach literackich, czy to w nauce gramatyki czy stylistyki (weźmy np. synonimy: podróżny, wędrownik, pielgrzym, tułacz, wygnaniec, turysta, włóczęga).

Myślenie dziecka ogranicza się do postrzeżeń mieszanych czyli asymilacyj. Przez urobienie pojęć dochodzi do postrzeżeń symbolicznych, tak że na wyższych stopniach szkoły powszechnej i w szkole średniej dopiero wykład nauczyciela, przystępny do stopnia rozwoju uczniów, będzie dla nich symbolem.

Z pojęć dochodzi dziecko do sądów. Nie może być sądem zdanie: „Mickiewicz był wielkim poetą“, skoro dziecko dotychczas nic o Mickiewiczu nie słyszało. Dopiero kiedy pozna rozmaite wiersze i utwory Mickiewicza, utworzy sobie taki sąd. Tak samo przytoczone powyżej zdanie: „Król Kazimierz Wielki przyczynił się do zwrostu potęgi państwa“ będzie sądem dopiero wtenczas, gdy dziecko pozna wysiłki tego króla około zespolenia państwa, organizacji sądów itp. Dlatego też jest błędem podawać dziecku wiedzę w sposób dogmatyczny, którą musi przyjąć bez apelacji a często i zrozumienia. Do wiedzy powinno dziecko dochodzić przez samodzielną obserwację, działanie i własny wysiłek myślowy. Tok lekcji nie może być inny jak tylko indukcyjny. Na tem podłożu buduje właśnie szkoła pracy.

Wnioskowanie wchodzi już w sferę zainteresowań logicznych, a te rozwijają się dopiero po 14 i 15 roku życia, właśnie w tym okresie, kiedy młodzież do szkoły powszechnej już nie uczęszcza. Rozumiemy więc, jak wielkie znaczenie dla rozwoju umysłowego posiada oświata pozaszkolna, którą należy szerzyć przez kursy, wykłady, bibljoteki, czytelnie, teatr. L. Bandura, Toruń.

PYTANIA.

1) *Jakim wymaganiom powinny odpowiadać mapy szkolne?* *K. B.*

2) *Jak podnoszę poziom estetyczny u dzieci?* *Z. J.*

3) *Proszę o wskazówki, jak omówić obraz „Apoteoza wieszcza.“* *St. Sz.*

4) *Które z pism codziennych lub tygodniowych najlepiej informuje o polityce, sprawach społecznych i naukowych?* *L. P.*

PORADY BIBLJOGRAFICZNE.

K. W w P. Książki, dotyczące tematu „Gruźlica i jej zwalczanie przez szkołę.“

Dr. Bichler: Choroby zakaźne a szkoła — Warszawa 1917 r.; Dr. Janiszewski: „Co każdy o gruźlicy wiedzieć powinien, Kraków 1903, Dr. Koszutski: „Gruźlica dzieci szkolnych“ Złotowo 1913, Dr. Stan. Kopczyński: Higjena szkolna (Podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych).

K. w D. Książki o harcerstwie.

Robert Baden-Powell, Wilczęta (zł 2,90), Tropienie (zł —,35), Betley i Rudnicki, Skauci w Polsce (zł —,60), Znaki umówione map (zł —,20), Bielon, Jak należy zrozumieć próbę na ochotnika (na III-ci stopień) (zł —,20), Braun, Nasze harce (zł 1.10), Daszkiewicz-Czajkowska, O wielki cel harcerstwa (zł —,50), Chrzanowski, Z Ojczyzny (zł 1,60). Glass, Gawędy z drużynowym (zł 2,20), Harcerski kodeks honorowy (zł 2,—), Kąkolewski, Opowiadania harcerskie (zł 1,—), Piasecki i Schreiber, Harce młodzieży polskiej (zł 3,75), Śliwiński, Sygnalizacja (zł —,70), Stefczyk, Podręcznik dla pieszych patrolów wywiadowczych (zł —,60), Tchórzliwy Felek i inne opowiadania z życia harcerzy (zł —,70), Woroniecki Gawęda o gawędzeniu (zł 1,20), Żebrowski, Terenoznawstwo (zł 1,25), Żurowska, Szara godzina pogadanki i urozmaicenia dla druhów (zł 2,80).

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KURSY I WYCIECZKI REGJONALNE. Sekcja Powszechnych Uniwersytetów Regjonalnych Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz. organizuje w czasie najbliższych wakacyj następujące kursy uniwersyteckie: 1) Powszechny Uniwersytet Regjonalny im. St. Konarskiego w Sandomierzu od 1 do 13 sierpnia r. b. włącznie dwutygodniowy kurs historji regjon. 2) Powszechny Uniwersytet Regjonalny im. St. Witkiewicza w Zakopanem od 10 do 23 lipca r. b. dwutygodniowy kurs, poświęcony Podhalu (lud podhalański w nauce, sztuce i literaturze). Opłata na każdym z kursów wynosić będzie przy ilości 50 uczestników zł 45.—; przy mniejszej zł 50.—. Kierownictwo pedagogiczne obydwu kursów obejmuje kol. Aleksander Patkowski.

Nadto Sekcja P. U. R. organizuje dwie tygodniowe wycieczki naukowe: 1) etnograficzną na Huculszczyznę według marszruty, opracowanej przez prof. d-ra A. Fischera od 24 do 30 lipca r. b. i 2) geobotaniczną na Pomorze od 10 do 16 sierpnia r. b. pod kierownictwem prof. d-ra K. Roupperta. Opłata na udział w wycieczce wynosić będzie zł 20.—. Przy zgłoszeniu na kurs wpłaca się tytułem zaliczki zł 15.—; na wycieczkę zł 5.— (konto P. K. O. 435 z wyraźnem zaznaczeniem na jaki cel). Zgłoszenia przyjmuje biuro Sekcji Powszechnych Uniwersytetów Regjonalnych Z. P. N. S. P., Warszawa, Wspólna 23 m. 12.

PAŃSTWOWE WYŻSZE KURSY NAUCZYCIELSKIE. W r. szk. 1927/28 czynne będą na Państw. Wyższych Kursach Nauczycielskich następujące grupy: a) humanistyczna w Toruniu, Warszawie, Wilnie, b) geogr.-przyr. w Krakowie, Lwowie, Warszawie, c) fizyko-matem. w Lublinie, Poznaniu, Warszawie, d) robót ręcznych i rysunków tylko dla mężczyzn w Warszawie, e) śpiewu i wychowania fizycznego w Poznaniu. Oprócz urlopów płatnych przewiduje się urlopy bezpłatne i płatne za zwrotem kosztów zastępstwa. Termin wnoszenia podań upływa z dniem 31 marca 1927 r.

OD REDAKCJI.

Jako odpowiedź na pytanie, umieszczone w *Naszych Echach*: „Jakie mamy dać ideały naszej młodzieży wychowującej się w niepodległej Polsce“, otrzymaliśmy dotąd dziewięć prac. Termin wyznaczony do końca lutego, przedłużamy do końca kwietnia, oczekując nadsyłania dalszych prac.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.